

Wilken, Udo

Beruf - Freizeit und Behinderung. Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabilitationsprozess bei Körperbehinderten mit Lernbehinderung

Bonn : Reha-Verlag 1980, 164 S.



Quellenangabe/ Reference:

Wilken, Udo: Beruf - Freizeit und Behinderung. Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabilitationsprozess bei Körperbehinderten mit Lernbehinderung. Bonn : Reha-Verlag 1980, 164 S. -
URN: urn:nbn:de:01111-opus-18025 - DOI: 10.25656/01:1802

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-18025>

<https://doi.org/10.25656/01:1802>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Prof. Dr. phil. Udo Wilken, Dipl.-Pädagoge

BERUF - FREIZEIT UND BEHINDERUNG

Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung
im Rehabilitationsprozeß bei Körperbehinderten
mit Lernbehinderung

REHA - VERLAG GMBH · 5300 BONN 2

BERUF - FREIZEIT UND BEHINDERUNG

Der Stellenwert beruflich-sozialer Eingliederung
im Rehabilitationsprozeß bei Körperbehinderten
mit Lernbehinderung

CIP—Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Wilken, Udo:

Beruf, Freizeit und Behinderung : d. Stellenwert
beruflich-sozialer Eingliederung im Rehabili-
tationsprozess bei Körperbehinderten mit
Lernbehinderung / Udo Wilken. - Bonn : Reha-
Verlag, 1980

Alle Rechte, einschließlich der auszugsweisen mechanischen Vervielfältigung, vorbehalten.

Herausgeber: Reha-Verlag GmbH, Roonstraße 30, 5300 Bonn 2

Satz + Layout: Fred Schmidt, 5205 Sankt Augustin 1

Druck: We-De-We GmbH, 5040 Brühl

© 1980 Printed in Germany

ISBN 3-88239-046-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
A Die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als Aufgabe der Schule	9
I. Das Verhältnis der Schule zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt	9
II. Das didaktisch-methodische Problem einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt	11
III. Die Diskussion zum Thema Arbeitslehre	15
IV. Die Erweiterung der Arbeitslehre zur vorberuflichen Erziehung und Bildung	21
B Die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als Aufgabe der Sonderschule	26
I. Lebensvorbereitung der Sonderschule als vorberufliche Erziehung und Bildung	26
II. Ansätze einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt in den Richtlinien für Sonderschulen	32
III. Der Beitrag der Sonderpädagogik zur Diskussion um die Arbeitslehre als vorberufliche Erziehung und Bildung	40
C Die Bedeutung der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt für die berufliche Intergration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung	46
I. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen vorberuflicher Erziehung und Bildung durch den Arbeitslehreunterricht bei körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung	46
II. Die Interdependenz der Ziele, Inhalte und Verfahren vorberuflicher Erziehung und Bildung mit den Organisationsformen offensiver Körperbehindertpädagogik	71
D Der Beitrag vorberuflicher Erziehung und Bildung für die berufliche Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung – unterrichtspraktische Konsequenzen dargestellt und erläutert an einem Unterrichtsversuch	109
I. Überblick über die am Arbeitslehreunterricht teilnehmenden Schüler	116
II. Begründung für die Einführung des Arbeitslehreunterrichts in dieser Klasse	117

III. Durchführung des Unterrichtsversuches	120
1. Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mittels eines fächerübergreifenden Projektes	120
a) Die Bedeutung des Projektes für den Arbeitslehreunterricht	120
b) Die Begründung für die Auswahl des Projektes Schülerzeitung	122
c) Einführung des Arbeitslehreunterrichtes und Durchführung des Projektes	124
d) Ergebnisse des Projektes	130
2. Wirtschaftslehre als Thema eines fachgebundenen Arbeitslehreunterrichtes mit dem Ziel einer propädeutischen Orientierung über die Wirtschaftswelt und Sozialgesetzgebung	132
3. Ermöglichung von Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip und fachspezifischer Beitrag aufgrund eines fachgebundenen und fächerübergreifenden Arbeitslehreunterrichtes	134
4. Berufswunscherziehung als Berufswahlpropädeutik	136
Literaturverzeichnis	152
Sachregister	162

Das gegenwärtige pädagogische Selbstverständnis in der Bundesrepublik ist gekennzeichnet durch die Bemühung um eine Strukturierung des Lernangebotes der allgemeinbildenden Schule auch an beruflichen Erfordernissen und beruflichen Ausbildungsgängen. Sinn und Zweck dieser Bemühungen ist es, die berufliche Integration effektiver zu gestalten ohne jedoch die eigentliche Berufsausbildung vorwegzunehmen.

Demgemäß wird in Teil A der vorliegenden Arbeit die Notwendigkeit einer vorberuflichen Erziehung und Bildung aufgewiesen, mit deren Hilfe der Schüler zu kritischer Kompetenz im Umgang mit den ihn umgebenden Bezügen moderner Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt hingeführt werden soll.

Dieses Erziehungsziel der allgemeinbildenden regulären Schule gilt gleichwohl auch für jene Schüler, die aufgrund ihrer Beeinträchtigungen im Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten mit allgemeinen regulären schulischen Maßnahmen nicht oder nicht hinreichend zu fördern sind und deshalb einer ihrer spezifischen Bildungsarmut angemessenen rehabilitativen Erziehung bedürfen. Aus der Geschichte der Sonderschule läßt sich dabei nachweisen, daß sich eher und entschiedener als in der allgemeinen Volksschule im Sonderschulwesen die Überwindung eines neuhumanistischen Bildungsideals abzeichnete, das alles Berufliche von der Schule streng geschieden wissen wollte und allgemeine Menschenbildung mit beruflicher Bildung polarisierte, anstatt ihr korrespondierendes Verhältnis zu wagen. Engagiertes Interesse an der Lebenssituation des behinderten Schülers weitete den Blick über den innerschulischen Bereich auch auf Möglichkeiten zukünftigen Tätig-sein-könnens.

Unter dem Aspekt der Lebensrelevanz sonderschulischer Maßnahmen erfolgt darum in Teil B ein historischer Rekurs. Durch ihn wird verdeutlicht, daß sich differenzierte Sichtweisen bezüglich der beruflichen Integration behinderter Schüler schon vor dem 1. Weltkrieg finden, deren zentrale Relevanz für das Curriculum der Sonderschule bereits vor Jahrzehnten erkannt, diskutiert und zum Teil in beispielhaften Modellansätzen realisiert wurde. Durch die politischen Zeitläufe bedingt, wurden diese Modelle für die Masse der Sonderschüler jedoch bis heute nicht realisiert.

Diese These wird auch durch einen Vergleich neuerer Richtlinien und Lehrpläne insbesondere für die Schulen für Körperbehinderte im Fach Arbeitslehre gestützt. Er zeigt exemplarisch das Versagen unserer Gesellschaft dem behinderten Schüler gegenüber. Denn auch die neueren Richtlinien und Lehrpläne sind nicht geeignet, dem Schüler durch den Lehrer Orientierung und Kompetenz für das erfolgreiche Bestehen in der modernen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zu vermitteln, um auf diese Weise die berufliche und damit zugleich die sozialen Eingliederungschancen zu erhöhen. Sowohl die Richtlinien und Lehrpläne für Körperbehinderten-Schulen als auch die

sonderpädagogische Diskussion übergehen die sich mit der beruflichen Integration bei diesem Personenkreis stellenden Probleme, vor allem, wenn die Auswirkungen der Körperbehinderung durch kognitive Deviationen zusätzlich erschwert werden.

Ausgehend von dieser sowohl in theoretischer als auch in unterrichtspraktischer Hinsicht unbefriedigenden Situation werden in Teil C die Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen eines Arbeitslehreunterrichtes bei körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung als Teil der durch die Sonderschule bis zum Ende der Sekundarstufe I zu leistenden vorberuflichen Erziehung und Bildung als Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt entfaltet. Hierdurch ergibt sich in Abhebung von einer lediglich auf sozial-ökonomische Utilität zielenden defektspezifischen Minimalpädagogik in kognitiver, physisch-manueller und psychischer Hinsicht eine Neustrukturierung und -akzentuierung der Körperbehinderten-Pädagogik. Bei ihrer Explikation wird im besonderen dem Ansinnen einer durch die Körperbehinderten-Schule zu leistenden Berufsfindung entgegengetreten. Vielmehr erhalten Berufsfindung und ggf. Berufsbefähigung im Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr der Sekundarstufe II ihren pädagogischen Ort.

Allerdings wird als Aufgabe des Arbeitslehreunterrichtes der Sekundarstufe I im Blick auf die berufliche Integration ihrer Schüler eine optimale Förderung von Berufswahlkompetenzen für bedeutsam erachtet. Zu ihrer Realisierung wird auf eine Kooperation mit der Bundesanstalt für Arbeit verwiesen und die Entwicklung eines propädeutischen Berufswahlunterrichtes vorgeschlagen, der auf Berufsorientierung hin ausgerichtet ist. Dieser die Berufswahl vorbereitende Unterricht der Sekundarstufe I erscheint als hinreichend ausgelastet mit der Verwirklichung einer für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung notwendig zu leistenden Berufswunscherziehung, der als allgemeines Ziel, die Ermöglichung von Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten zukommt.

Diese pragmatisch-emanzipativ zu begreifende Lebensorientierung führt auf der Grundlage der Interdependenz von inhaltlicher und methodischer Entscheidung und aufgrund der Totalität des Erziehungs- und Bildungsauftrages angesichts pädagogischer Hilfebedürftigkeit sowohl in individueller als auch gesellschaftlicher Hinsicht zur Konstituierung einer Theorie offensiver Körperbehinderten-Pädagogik, deren Primat in der Entwicklung sozialintegrationsfähiger psychischer Stabilität beruht. Für die Periode der Schulzeit bis zum Ende der Sekundarstufe I wird dabei die Arbeitslehre als didaktisches Zentrum des für die Gegenwart und Zukunft des behinderten Schülers Relevanz beanspruchenden Allgemeinen ausgewiesen, insofern dieses lebensrelevante Allgemeine durch die Ermöglichung oder Verunmöglichung von Partizipation an den Strukturen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt bestimmt wird.

Gegenüber der traditionalistischen Fächeraristokratie einer affirmativ-defensiven Körperbehinderten-Pädagogik, wird das Korrektiv der Entspre-

chung pädagogischer Vollzüge mit der lebensorientierenden handlungsbezogenen Hilfebedürftigkeit herausgearbeitet, um dadurch den Schritt von fachegoistisch isolierter Multidisziplinarität hin zu behinderungszentrierter Interdisziplinarität zu vollziehen. Zugleich wird dargelegt, daß durch interdisziplinäre behinderungszentrierte fachspezifische Bemühungen vermieden wird, Arbeitslehre als ein Lehrer und Schüler überforderndes Mammutfach ausufern zu lassen, das damit seine unterrichtliche Chance verspielen würde, die darin besteht, in vielfältiger didaktisch-methodisch motivierender Gestalt unmittelbar auf den Lebensbereich des Schülers bezogen zu sein, Interesse zu wecken und Lehrer und Schüler neu zu engagieren.

Unter Bezug auf die Bedeutung neuerer empirischer Untersuchungen insbesondere zur Körperbehindertenpsychologie für die Erziehungs- und Bildungspraxis wird sodann die wechselseitige Funktionalität der Ziele, Inhalte und Verfahren vorberuflicher Erziehung und Bildung entfaltet, aufgrund deren eine Reduktion lebensnotwendiger Lernerfordernisse vermieden, subjektive Interessen entwickelt und aktuelle Bedürfnisse des körperbehinderten Schülers mit Lernbehinderung realisiert werden sollen, damit unter Berücksichtigung des spezifischen – von der Population der Lernbehindertenschule differnten – Lernverhaltens auf der Basis sozialer Kommunikationsbefähigung die Integration von handlungsbezogenem und reflexionsbezogenem Lernen möglich wird.

In Zusammenhang mit der Darstellung der Notwendigkeit eines das latente Leistungspotential aktivierenden und auf Schlüsselqualifikationen multipler Verwendbarkeit gerichteten mehrperspektivisch-integrierten Unterrichtes wird der durch den Strukturwandel der Körperbehinderten-Schule ins Wanken geratene traditionelle Eigencharakter der Körperbehinderten-Schule als einer Institution zur Rehabilitation einer Körperbehinderten-Elite aufgehoben und eine schulorganisatorisch variable Differenzierung für die Erziehung und Bildung körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung vorgeschlagen, die den berechtigten Ansprüchen dieser ‚ungeliebten Kinder‘ der Körperbehinderten-Schule gerecht werden könnte.

Als Konsequenz aus den spezifischen Lernbedingungen des körperbehinderten Kindes und aus den in der Regel auftretenden Deviationen im motivationalen und Leistungsverhalten sowie aus der gefährdeten Entwicklung des Selbstwertgefühls, wird in Teil D unter Berücksichtigung des vorgeschlagenen schulorganisatorischen Modells ein Unterrichtskonzept dargelegt, das die berufliche Integration von Anfang an mit in den Blick nimmt. Dabei wird auf die aus sozialistischen Ländern berichtete unbefangene Einstellung dem Anliegen beruflicher Integration gegenüber im Verlauf der Erziehung und Bildung junger Menschen verwiesen, die bereits mit der Elementarerziehung beginnt.

Anhand eines Unterrichtsversuches wird schließlich der mögliche Beitrag vorberuflicher Erziehung und Bildung für die berufliche Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung dargestellt und erläutert. Mit ihm

soll versucht werden aufzuzeigen, wie vorberufliche Erziehung und Bildung auf der Grundlage einer Theorie rehabilitativer Pädagogik bei mehrfachbehinderten Schülern durch eine offensive Körperbehinderten-Pädagogik auch unter den Bedingungen des gegenwärtigen Normalschulalltages möglich wird.

A) Die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als Aufgabe der Schule

I. *Das Verhältnis der Schule zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt*

Wenn es zu den Aufgaben schulischer Bildung und Erziehung gehört, die nachfolgenden Generationen „auf das Leben vorzubereiten, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist“¹, dann muß im Sinne dieses Leitziels für den Kanon des Gesamtcurriculums eine wie auch immer geartete Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt gefordert werden, weil „die Industrie (also die rationalisierte, geplante, arbeitsteilige, technische Produktion) unsere Lebensgrundlage ist“².

Die Inhalte, Organisationsformen und Prozesse der industriellen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt bestimmen und verändern nicht etwa nur die Berufstätigkeit des einzelnen, sondern die Grundbedingungen unserer Existenz und unserer Lebensgewohnheiten insgesamt. Sie tangieren unsere Konsumgewohnheiten ebenso, wie sie sich auf unser Freizeitverhalten auswirken.

Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt wird demnach nicht auf den Bereich der beruflichen Tätigkeit reduziert begriffen, sondern als das für unsere polytechnische³ Zivilisation und industrielle Kultur typische Phänomen, dessen Einflüsse die Lebensbezüge des Individuums und der Gesellschaft gleichermaßen modifizieren.

Trotz dieses sozio-ökonomischen Strukturwandels bleibt der Beruf, unabhängig davon, ob er als Dauerbeschäftigung oder Tätigkeit auf Zeit ausgeübt wird, mehr als pure Erwerbstätigkeit, weil die Aufgaben und Probleme, die sich in und mit ihm stellen, in Familie, Individualsphäre und Öffentlichkeit hineinwirken⁴.

Obwohl die Zahl derjenigen, die sich mit ihrer Arbeit nicht identifizieren kann, permanent zunimmt, wird der Beruf weiterhin einer der wichtigsten Faktoren in der sozialen Dimension des Lebens bleiben und der Arbeitsplatz

1 v. Hentig, H.: Systemzwang und Selbstbestimmung, 1969² S. 71. Vgl. hierzu Schleiermachers Dialektik: Soll ‚die heranwachsende Jugend... für den Staat, wie er eben ist, ausgebildet werden‘ oder ‚wollen wir das Entgegengesetzte annehmen und... die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens... verbessern?‘ Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, Hrsg. von Th. Schulze u.E. Weniger, 1. Bd.: Vorlesungen a.d.J. 1826. Düsseldorf–München 1957, S. 29 f.

2 Ebd., S. 7.

3 Der Begriff Polytechnik soll hier nicht etwa nur den Bereich der naturwissenschaftlichen Prozesse umfassen, sondern in gleichem Maße auch auf die Beherrschung der gesellschaftlichen Prozesse gerichtet sein.

4 Vgl. Roth, F. (Hrsg.) Wege in die Arbeitswelt, 1970 S. 23.

auch in Zukunft den Raum wesentlicher Sozialkontakte bilden⁵. Denn es scheint, daß nicht so sehr die Arbeit selbst als bedrohende Last empfunden wird, auch nicht die industrielle Tätigkeit an sich als Repression, sondern die Aporie aus Bevormundung und Ausbeutung⁶. Durch sie wird die Ermöglichung gelingender beruflicher Identität, die hier als ‚Erfahrung von Identität im situativen Kontext des Berufes‘ verstanden werden soll, gravierend erschwert⁷. Dies um so mehr, als ‚berufliche Identität nicht eine von mehreren, alternativ vom Subjekt erreichbaren Identitäten‘ darstellt, sondern als ‚integraler Bestandteil einer Identität im gesamten Lebensvollzug‘ des Individuums zu begreifen ist⁸.

Die zentrale menschliche Strukturfrage unserer industriellen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt ist demzufolge nicht zuvörderst die arbeitsteilige Produktion, sondern die Tatsache, daß Lohnabhängige zu manipulierbaren profitablen Objekten degradiert werden, ohne relevante Mitbestimmung und Mitentscheidung⁹.

Selbst wenn im Sinne der von *Fourastié*¹⁰ aufgestellten Thesen der Anteil der industriegesellschaftlichen Berufsarbeit so weit abnimmt, daß er von den 700 000 Stunden, die einem Menschen mit einer durchschnittlichen Lebenserwartung von 80 Jahren zur Verfügung stehen, nur 40 000 Stunden beansprucht¹¹, und darüberhinaus eine ‚Unterwanderung der Arbeitswelt durch die zweite Gesellschaft der Freizeit mit eigenwertiger Lebensordnung und einer auf individuelle Gesamtentfaltung und Selbstverwirklichung gerichteten Thematisierung‘¹² beginnt, so ist damit zwar eine Änderung des standard of living, nicht jedoch des quality of life erreicht¹³. Erst wenn als Konsequenz aus der Erfahrung, ‚daß das Freizeitverhalten kaum mehr als eine Variable von Ausbildung und sozialer Lage darstellt‘¹⁴, die Schule eine Auseinandersetzung mit der tendenziell zu entfremden drohenden Existenz anbahnen

5 Vgl. ebd., S. 23

6 Vgl. Begemann, E.: Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft, 1973, S. 96 f.

7 Geißler, Kh. A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz, 1974, S. 38.

8 Ebd., S. 39. Vgl. auch die von Geißler a.a.O. explizierte Interdependenz von kritisch-reflexiver, kritisch-sozialer und kritisch-instrumenteller Kompetenz für die potentielle Erfahrung beruflicher Identität.

9 Vgl. Rich, A.: Christliche Existenz in der industriellen Welt, 1964², S. 34.

10 Fourastié, J.: Die 40 000 Stunden, 1968.

11 Kritik dieser Thesen bei H. Gruhl: Ein Planet wird geplündert, 1975, S. 149, 153, 159.

12 Haseloff, O. W.: Sozialpsychologisches zur These von der gegängelten Gesellschaft, in: Hochkeppel, W. (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie, 1970, S. 194.

13 Zur Situation in der Freizeit vgl. die kritischen ‚Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD‘, Hrsg. Soziol. Forschungsinstitut Göttingen, Osterland, M. u.a. 1972, S. 182 ff.

14 Freiburg, G.: Probleme der Arbeitslehre an der Sonderschule für Lernbehinderte, 1971, S. 492.

könnte, mit deren Hilfe sich eine dehumanisierende Situation durchschauen, begreifen, aushalten und abwehren¹⁵ ließe, würde sie ihrem pädagogischen Auftrag gerecht werden und auf das Leben vorbereiten. Dabei müßte sie sich eingebunden sehen in die bereits von *Schleiermacher* aufgewiesene Dialektik, derzufolge zu gelten habe, „daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbeitenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“¹⁶.

II. Das didaktisch-methodische Problem einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt

Um das Dilemma zu vermeiden, junge Menschen, in einer sich ständig wandelnden Welt, mit den Kenntnissen und Modellen von gestern aus zweiter Hand erziehen zu müssen, dürfen Schule und Lernen nicht nur scholastisierend¹⁷ auf das Leben vorbereiten, sondern sollten, nicht zuletzt auch wegen der Interdependenz von inhaltlicher und methodischer Entscheidung, bereits so viel als irgend möglich dem Leben selbst entsprechen¹⁸.

Es genügt darum nicht by chalk und talk zu lernen, wie unsere Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt strukturiert ist, sondern am Beispiel der Schule als „einem Modell und Übungsfeld des künftigen sozialen Lebens“¹⁹ sollte dies in actu geschehen.

Wo immer sich dazu Gelegenheiten eröffnen lassen, sollte gegenüber einer nur lebensorientierenden provisorischen Funktion von Schule deren lebensbegleitende Potenz virulent werden²⁰. Da dem Schüler – und nicht nur ihm –

15 Vgl. hierzu die bepflichtenden Ausführungen von Th. Litt zu Pestalozzis ‚Ewigem Widerspruch‘ inbezug auf die Erfordernisse kollektiver Existenz und den Ansprüchen des Individuums, wobei Litt fordert, daß sich der Mensch als das Wesen erkennen muß, „dem es nicht beschieden ist, in bruchlosem Wachstum zur Harmonie heranzureifen, sondern dem es obliegt, in stetem Ringen mit immer von neuem aufbrechenden Gegensätzen Selbst zu werden und Welt zu gestalten“. In: Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, 1959⁶, S. 130.

16 Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, Hrsg. v. Th. Schulze und E. Weniger, 1. Bd.: Vorlesungen a.d.J. 1826 Düsseldorf–München 1957, S. 31.

17 Vgl. Heise, H.: Die entscholastisierte Schule, 1960, besonders aber auch I. Illich: Entschulung der Gesellschaft, 1972.

18 Vgl. hierzu den Bezug auf John Dewey bei: Siepmann, K. E.: Erdkunde, Politische Bildung, Geschichte – oder ‚Sozial Studies‘? 1971, S. 467.

19 Fintelmann, K. H.: Die Hibernia-Schule, 1968, S. 109. Eine beispielhafte didaktisch-methodische Strukturierung des hier zur Diskussion stehenden Problems aus dem Curriculum der Waldorfschulen findet sich in obiger Darstellung der Hibernia-Schule, Wanne-Eikel.

20 Vgl. Giesecke, H.: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich ‚Gesellschaftskunde, Sekundarstufe I‘, 1973, S. 136.

die früher selbstverständlichere Anschauung der Arbeitswirklichkeit und der Wirtschaftsprozesse weitgehend verbaut ist, muß die Schule den nicht mehr vorhandenen Anschauungs-, Erfahrungs- und Erlebnishorizont selbst vermitteln. Dabei muß sie von vornherein die Erfahrung ermöglichen, daß und unter welchen Voraussetzungen die uns umgebenden und tragenden Sachverhalte durch uns selbst veränderbar sind²¹.

Indem die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt sich nicht in oberflächlichen Scheingefechten gegen das System ergeht, sondern durch „Stärkung der ‚gegengehaltenen Kräfte‘ — gegen die systemimmanenten Gefährdungen —“ in der polytechnischen Zivilisation neue Lernziele und Lernverfahren provoziert, etwa dadurch, daß sie die durch einen schichtorientierten Bildungsbegriff entstandenen Umweltbarrieren abbaut, wirkt sie auf eine Bildungs- und Erziehungssituation²² hin, die neue Perspektiven für einen sozialen Humanismus eröffnet²³.

Für das auf den Lerngegenstand „Leben“ bezogene Curriculum der allgemeinbildenden öffentlichen Schule besitzt die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vornehmlich in diesem aktuell-gesellschaftlichen Kontext die Chance, neue Werte und Kräfte für eine humanere Daseinsgestaltung allgemeinbildend zur Wirkung zu bringen.

Pointiert lautet das didaktisch-methodische Problem, mit dem wir konfrontiert sind: Wie bereitet man auf das Allgemeine in der spezialisierten Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vor²⁴?

Auf ein Allgemeines, das als aktuell-gesellschaftlich zu fassendes curriculares Ziel auf interdependente Verbindung von kritisch-reflexiver, kritisch-sozialer und kritisch-instrumenteller Kompetenz gerichtet ist.

Damit stellt sich der Schule die diffizile Aufgabe einer didaktischen Öffnung der beruflichen und wirtschaftlichen Lebenswirklichkeit, ohne zugleich den Gefahren einer Verschulung zu erliegen, die bei der „Hinführung des jungen Menschen zur modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt, ihren technologischen Voraussetzungen und ihren gesellschaftlichen und politischen Problemen und Konsequenzen“ drohen²⁵. Hierbei muß sich die Schule in pädagogischer Enthaltsamkeit und Skepsis der praktizistischen Kindertümelei eines „learning by doing“ ebenso erwehren wie einem angeblich wissenschafts-

21 v. Hentig, H.: a.a.O., S. 81.

22 In Anlehnung an Dibbern, H., Kaiser, F.-J., Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung, 1974, S. 141, soll, ohne daß sich im folgenden stets terminologisch so verfahren ließe, „unter Erziehung eine von außen auf den Menschen gerichtete wertbezogene Beeinflussung und unter Bildung der sich unter diesem Einfluß vollziehende individuelle Formungsprozeß“ verstanden werden.

23 Roth, F.: a.a.O., S. 26.

24 Vgl. v. Hentig: a.a.O., S. 89.

25 Klafki, W., Schulz, W., Kaufmann, F.: Arbeitslehre in der Gesamtschule, 1968, S. 11.

legitimierten und sachbegründeten Verbalismus oder einer romantisierenden nebulösen Ganzheitsideologie.

Konsequenterweise wird darum bei der Erstellung eines Curriculums für die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt immer zugleich auch die Konzeption der Lehrerbildung mit zu bedenken sein, da hier, anders als beispielsweise im Verkehrsunterricht, annähernd sachgerechte persönliche Erfahrung und Informiertheit nicht als beinahe selbstverständlich vorausgesetzt werden dürfen. Vor allem aber muß sichergestellt sein, daß eine didaktisch-methodische Öffnung der beruflichen und wirtschaftlichen Lebenswelt, bei gründlicher Kenntnis ihrer Bedingungen, mit kritischer Kompetenz²⁶ erfolgen kann, zumal es zu den vornehmsten Aufgaben der Schule zählt, optimale Lebenschancen zu ermöglichen und nicht etwa als kritiklos angepaßter Zulieferungsbetrieb von marktgerechten Qualifikationen für die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zu fungieren.

Die dabei von der Schule zu vermittelnden optimalen Lebenschancen bestehen u.a. in der Befähigung zu qualifizierterem, bewußterem, souveränerem und freierem, d.h. politischem Handeln in und mit den Prozessen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt.

Hinführung zur Arbeitswelt wird sich dann auch in Zeiten saisonaler, konjunktureller und struktureller Arbeitslosigkeit nicht vorschnell nur zu guten Ratschlägen für das 'Überwintern' (das auch – aber eben nicht nur) oder als unpolitische Freizeit- und Hobbylehre für die Phasen eingeplanter Arbeitslosigkeit applizieren lassen.

Von diesen Prämissen ausgehend, stellt sich in unserem Zusammenhang nicht die falsche Alternative von Allgemeinbildung und Berufsbildung oder gar von Bildung und Ausbildung²⁷. Die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung muß vielmehr zugunsten einer echten allgemeinen Bildung aufgehoben werden, die in der Lage ist, den jungen Menschen auf das Leben vorzubereiten. Allgemeine Bildung ohne Berufsbildung als integrierten Bestandteil würde am Leben vorbeigehen, wäre damit weder umfassend noch allgemein. Deshalb soll der klassische Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung hier begrifflich zur Synthese gebracht werden durch die Er-

26 Wir schließen uns hier der von Geißler a.a.O., S. 139 gegebenen Explikation von Kritik als einem Movers der Enddogmatisierung und Auflösung nicht hinterfragter Objektivationen an und verweisen mit Nachdruck auf die gleichermaßen für Erzieher und zu Erziehende integrativ zu begreifende Trias von kritisch-reflexiver, kritisch-sozialer und kritisch-instrumenteller Kompetenz. Dabei darf jedoch kritisch-reflexive Kompetenz nicht imponieren als allgemeine Fähigkeit zur Verbalisierung verblüffender Fragen, kritisch-soziale Kompetenz nicht degradiert werden zu einem unverbindlichen sozialen touch und kritisch-instrumentelle Kompetenz nicht zum wohlfeilen Allgemeinplatz eines Da-muß-sich-doch-was-machen-lassen degenerieren.

27 Das Verhältnis von ‚Allgemeiner Menschenbildung und Berufsbildung‘ innerhalb der Geschichte der Pädagogik entfaltet an exemplarischen Texten A. Niethammer (Hrsg.) in: Berufsbildung und Allgemeinbildung, 1973.

kenntnis, daß Bildung als individuelles Haltungs- und Handlungsgefüge eine unteilbare Qualität der Person ist, die in allen Interaktionen gegenwärtig ist, auch und gerade in der beruflichen Tätigkeit. Es bleibt allerdings das Problem, daß viele berufliche Tätigkeiten nur einen begrenzten Interaktionsraum lassen und somit die individuelle Entfaltungsmöglichkeit begrenzen. Hier liegt dann aber auch der kritische Ansatz einer Berufsorientierung, und hieran wird auch deutlich, wie sehr eine Berufsbildung den Menschen verkürzen würde, die nur auf einen solch engen beruflichen Aufgabenbereich bezogen wäre²⁸. Dabei wird einsichtig, daß Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung als die pädagogische Version des gesellschaftlichen Auftrages zu beschreiben ist, die demokratisch illegitimen Schranken zwischen herrschenden und beherrschten Gruppen abzubauen²⁹ und wenigstens den Versuch zu unternehmen, das Bildungswesen nicht länger nur als Instrument zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten zu nutzen³⁰. Darum lautet unsere didaktisch-methodische Fragestellung: Wie bereitet man auf das Allgemeine in der spezialisierten Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vor?

Wiewohl es nun zu den unverzichtbaren Aufgaben der Schule gehört, die nachfolgende Generation auf das Leben vorzubereiten, wie es ist, ohne sie dem Leben zu unterwerfen, wie es ist, kann sich die Didaktik trotz allem nicht dem Faktum gegenüber verschließen, daß die für die Ermöglichung einer humanen Existenz innerhalb unserer Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt notwendigen Kompetenzen eines hohen Grades an Spezialisierung bedürfen.

Die Notwendigkeit dieser speziellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgesetzt, bedeutet es dennoch für die Didaktik der Allgemeinbilden öffentlichen Schule, daß das Spezielle nicht primäres Ziel, sondern der Anlaß zum Allgemeinen ist, und der methodische Zugang zu den jeweiligen Spezialkompetenzen nicht notwendigerweise spezialisiert sein muß. Es soll darum das Allgemeine aus dem je Speziellen, als dessen Problematisierung und Theoretisierung hervorgehen, wie umgekehrt, das Spezielle aus dem Allgemeinen, als dessen Erprobung und Korrektiv³¹.

So ergibt sich aus dem Zielbegriff einer arbeits-, berufs- und wirtschaftsorientierten Allgemeinbildung die Notwendigkeit, alle repräsentativen Bereiche der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt im Zusammenhang von Produktion und Konsum, Leistungsforderung und personalem Anspruch in den

28 Dibbern, H., Kaiser, F.-J., Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung, 1974, S. 26.

29 Vgl. dazu die griffig formulierte These von E. Frister: Allgemeinbildung ist Berufsbildung für die Führungsschicht der Gesellschaft – ‚berufliche Bildung ist allgemeine Bildung für die Beherrschten‘. Zit. nach Stratmann, S. 156 f.

30 Stratmann, K.: Integration von Allgemein- und Berufsbildung, 1973, S. 156.

31 Vgl. v. Hentig, H.: a.a.O., S. 139.

Erfahrungshorizont der Schüler konkret einzubeziehen. Eine Bildung und Erziehung in dem Sinne, daß jede spezialistische Enge und jeder konkrete Berufsausbildungsbezug ausgeschlossen ist zugunsten einer offenen ‚Allseitigkeit‘ in der Dialektik von allgemeiner und spezieller Erziehung und Bildung³².

Für die unterrichtliche Verwirklichung des eben skizzierten komplexen Aufgabenfeldes einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt hat sich die Bezeichnung Arbeitslehre eingebürgert.

III. Die Diskussion zum Thema Arbeitslehre

Seit altersher ist die Verbindung des Unterrichts mit dem Leben ein bekanntes pädagogisches Prinzip³³.

„In antiker Philosophie, in mythisch orientierter Dichtung, schließlich und vor allem in der...christlichen Religion werden Verbindungen zwischen ‚Arbeit und Bildung‘, ‚Arbeit und Menschsein‘ gesucht und versucht“^{34/35}. Bereits vor der Marx’schen Bildungskonzeption finden wir Versuche einer Verbindung von Schule und Arbeitswelt u.a. bei *Morus*, *Bacon* und *Locke*, bei *Francke*, *Salzmann*, *Pestalozzi* und *Fichte*, bei *Owen*, *Herbart* und *Fröbel*³⁶.

Über die durch *Kerschensteiner* geprägte Arbeitsschulbewegung, die als spezielle Richtung aus der Reformpädagogik hervorging, fand dieses Bemühen in der Kodifizierung des neuen Faches ‚Arbeitsunterricht‘ in § 148, Abs. 3 der Weimarer Verfassung seine offizielle Anerkennung.

Besonders im Hinblick auf die Volksschule, die ihre ‚Absolventen‘ in verhältnismäßig frühem Alter, unmittelbar in die ‚berufliche Wirklichkeit‘ ent-

32 Vgl. Roth, F.: a.a.O., S. 32, sowie Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, S. 36 ff, wo davor gewarnt wird, in einer dynamischen, unvorhersehbaren Gesellschaft aus zu eng verstandenen Arbeitsplatzzerfahrungen der Gegenwart beschäftigungsbezogene Qualifikationsprognosen für die Zukunft zu stellen. Notwendig seinen statt isolierter, spezialisierter Fertigkeiten deren übergeordnete strukturelle Gemeinsamkeiten; an Stelle eines enumerativ-additiven Bildungsverständnisses ein instrumentelles Bildungsverständnis (know how to know).

33 Vgl. dazu Marrou, I.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, 1957.

34 Fischer, K. G.: Polytechnische Erziehung, 1970, S. 9.

35 Zur Bedeutung der christlichen Religion vgl. Max Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, 1922.

36 Eine Darstellung der Entwicklung und der Ziele der Industrieschulbewegung des 18./19. Jhdts., der Arbeitsschulbewegung und der sozialistischen Arbeits/Produktionsschule findet sich bei: Burger, E.: Arbeitspädagogik. Geschichte-Kritik-Wegweisung, 1923; Russ, W.: Geschichte der Pädagogik, 1965; Niethammer, A. (Hrsg.): Berufsbildung und Allgemeinbildung, 1974; Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre 1971².

läßt', wurde ,mit der Beendigung der ,Wiederaufbauphase', also Mitte bis Ende der 50er Jahre...die Notwendigkeit einer Reform des (west)deutschen Schulwesens unabweisbar'³⁷.

Als Ergebnis dieser Bemühungen entstand durch die Umgestaltung der Volksschuloberstufe die Hauptschule, die oberhalb der Orientierungsstufe ,im Endziel das siebte bis zehnte Schuljahr' umfassen und deren ,didaktisches Zentrum' in der ,berufsorientierenden Menschenbildung' liegen soll³⁸.

Im Mittelpunkt des nun beginnenden Mühens um die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt finden wir den Begriff ,Arbeitslehre', den der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen³⁹ in seinen ,Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule' als novum verwandte⁴⁰.

Es ist nun nicht beabsichtigt, das pro und contra der Diskussion um die Arbeitslehre neu zu artikulieren⁴¹. Stattdessen soll hier am Beispiel dreier offizieller bildungspolitischer Stellungnahmen zur Arbeitslehre mit bundesweiter Geltung, deren Entwicklung inbezug auf die Verschränkung von Allgemeinbildung und Berufsbildung verfolgt werden.

1. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen versuchte im Jahre 1964 mit seinem Konzept die bildungstheoretischen Voraussetzungen für die Konstituierung des Unterrichtsfaches Arbeitslehre zu schaffen. Mit ihm soll die Polarisierung von Allgemeinbildung und Berufsbildung tendenziell aufgehoben werden. Erreicht werden soll dies dadurch, daß in der allgemeinbildenden Schule eine kurzschlüssige Erziehung auf unmittelbare Brauchbarkeit und Nützlichkeit vermieden wird, ohne dabei die Beziehung und Verbindung mit der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zu verlieren⁴².

,Der Hauptschule erwächst also die Aufgabe, allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinn zu verwirklichen. Die Richtung, in der sie zu lösen ist, wird dadurch mitbestimmt, daß diese Hauptschule zugleich eine Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges ist, der...den Beruf als didaktisches Zentrum hat'⁴³.

37 Hüttner, M.: ,Arbeitslehre' als ,Wirtschaftslehre', 1970, S. 12.

38 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: *Empfehlungen und Gutachten*. Folge 7/8: *Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule*. Gutachten über das berufliche Bildungswesen, 1965, S. 2, 21, 25; vgl. bereits Folge 3 der *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses: ,Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens'*, 1959.

39 Dieser Ausschuß, wie auch sein Nachfolger der Deutsche Bildungsrat, sind inzwischen aufgelöst worden.

40 Zur Entstehung des Terminus Arbeitslehre vgl. Hüttner, M.: a.a.O., S. 13, Anmerkung 17, sowie Hendricks, W.: *Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland*, 1975, S. 11 f, 19–22.

41 Dies hat jüngst W. Hendricks in seiner umfassenden historisch-kritischen Darstellung der ,Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland' (1975) geleistet.

42 Vgl. Deutscher Ausschuß: Folge 7/8; a.a.O., S. 21.

43 Ebd., S. 21.

W. Hendricks weist mit Recht darauf hin, daß wenige Formulierungen des Deutschen Ausschusses sich in der pädagogischen Diskussion zu so stereotypen Termini entwickelt und bis heute erhalten haben, wie die Wendung ‚Beruf als didaktisches Zentrum‘⁴⁴.

Kaum eine andere Aussage ist aber auch derart unrichtig interpretiert worden. Studiert man die Empfehlungen genau, so ist vom Beruf als dem zentralen Inhalt der Hauptschule an keiner Stelle die Rede. Im übrigen bedarf es keiner umfänglichen philologischen Akribie, um zu erkennen, daß sich das Relativpronomen ‚der‘ in der ominösen Formulierung des Deutschen Ausschusses eindeutig auf ‚beruflichen Bildungsweg‘ und nicht auf ‚Hauptschule‘ bezieht. Ziel der Arbeitslehre der Hauptschule nach den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses ist hiernach nicht die Berufsreife, sondern in Anlehnung an *Pestalozzi* ‚eine Bildung von ‚Kopf, Herz und Hand‘⁴⁵ in der ‚Einheit von manueller, intellektueller und charakterlicher Erziehung‘⁴⁶.

Zugunsten einer Allgemeinbildung wird jedoch auf eine spezielle Berufsvorbereitung oder Hinführung zu einem bestimmten Berufsfeld – zumindest bis Abschluß des 9. Schuljahres – verzichtet. Wie diese Allgemeinbildung inhaltlich strukturiert sein sollte und auf welche Weise eine detaillierte Vorbereitung auf die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt erfolgen müßte, bieten die Empfehlungen indes nicht. Sie lösen auch nicht die Frage nach dem Standort des 10. Schuljahres, ob etwa diese Klasse in den Zuständigkeitsbereich der berufsbildenden oder der allgemeinbildenden Schule fallen sollte⁴⁷.

Nach Meinung des Deutschen Ausschusses besitzt die Hauptschule eine doppelte Funktion. Sie ist einerseits eine der drei weiterführenden Schulen, andererseits zugleich als allgemeinbildende Schule eine ‚Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges‘⁴⁸.

Als solche hat sie sich einer Berufsorientierung im Prinzip zu stellen, so daß der Schüler ‚seine Berufswahl verständiger treffen kann‘⁴⁹.

2. Einige Jahre nach der Veröffentlichung der ‚Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule‘ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, legte die Ständige Konferenz der Kultusminister 1969 ihre ‚Empfehlungen zur Hauptschule‘ mit den ‚Empfehlungen zur Arbeitslehre‘ vor. Dabei wird auf die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses zurückgegriffen und gefordert: ‚Die Hauptschule soll den Schüler befähigen, Zugang zum kulturellen Leben zu finden, sich in das politische und soziale Leben ein-

44 Vgl. Hendricks, W.: a.a.O., S. 27 ff.

45 Deutscher Ausschuß, Folge 7/8: a.a.O., S. 41.

46 Ebd., S. 21.

47 Die verschiedenen Positionen der verschiedenen Interessengruppen referiert W. Hendricks: a.a.O., S. 10, 273 ff, 292.

48 Deutscher Ausschuß: a.a.O., S. 21.

49 Deutscher Ausschuß: a.a.O., S. 41.

zugliedern und sich seinen Kräften gemäß am Arbeitsleben zu beteiligen⁵⁰. In den Klassen 7–9 (10)⁵¹ der Hauptschule soll das Fach Arbeitslehre einen wesentlichen Teil der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt übernehmen. Sie soll ‚dem Vorverständnis einer arbeitsteiligen Wirtschaftswelt dienen und die Berufswahl vorbereiten⁵². Dabei wird sowohl eine ‚Zusammenarbeit zwischen Lehrern der berufsbildenden Schule‘, als auch eine ‚Mitwirkung der Berufsberatung‘ für wünschenswert erachtet⁵³.

Desgleichen erfolgt der Hinweis, daß die Arbeitslehre wohl ‚Hilfen für die Wahl eines Berufsfeldes bieten und auf die Berufswahl vorbereiten, jedoch noch keine Berufsausbildung leisten soll⁵⁴.

3. Auch in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur ‚Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen‘ aus dem Jahre 1969, wird die Entwicklung des Faches Arbeitslehre gefordert mit der prinzipiellen Begründung für die Notwendigkeit ‚Verständnis für jene ökonomischen, sozialen, politischen Vorgänge und Institutionen zu schaffen, durch die die moderne Gesellschaft ihre Existenz sichert und steigert⁵⁵.

Dabei erfährt das Fach Arbeitslehre, das in den bisherigen, didaktischen Entwicklungen nur für die Hauptschule konzipiert wurde, eine Ausweitung auf alle Schüler, ‚denn eine Einführung in die technischen, ökonomischen und sozialen Aspekte der modernen Arbeitswelt ist für alle Schüler notwendig und wird andererseits von den bisherigen Fächern nicht genügend geleistet. Außerdem kann das Unterrichtsprogramm der Arbeitslehre nicht nur auf Schüler, die unmittelbar am Ende der Mittelstufe in einen Beruf eintreten wollen, sondern auch auf Schüler, die die Oberstufe besuchen wollen...motivierend wirken⁵⁶.

Arbeitslehre erfährt jedoch in den Gesamtschulempfehlungen keine Ausuferung zu einem Mammutfach. Vielmehr wird darauf hingewiesen, daß eine Einführung in die Strukturen der industriellen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt nicht durch das neue Fach Arbeitslehre allein erreicht werden kann, sondern in erster Linie Anliegen verschiedener Fächer (naturwissenschaftlicher Fächer, Sozialkunde, Geschichte, Mathematik, u.a.) ist⁵⁷.

Da ‚neue didaktische Intentionen sich als bloßes Unterrichtsprinzip in bestehenden Fächern nicht durchsetzen, müssen für die Arbeitslehre auch neue

50 Ständige Konferenz der Kultusminister: Handbuch für die Kultusministerkonferenz, 1971, S. 152.

51 Die Entscheidung für die Empfehlung eines 10. Schuljahres an der Hauptschule erfolgte gegen die Einwände der Wirtschaft. Vgl. dazu W. Hendricks: a.a.O., S. 392.

52 Ständige Konferenz der Kultusminister: a.a.O., S. 154.

53 Ständige Konferenz der Kultusminister: a.a.O., S. 151–154.

54 Ebd., S. 153.

55 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S. 53.

56 Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S. 59.

57 Vgl. ebd., S. 59.

Unterrichtseinheiten außerhalb der bestehenden Fächer geschaffen werden. Gleichzeitig muß die Kooperation mit den relevanten Bezugsfächern durch die Behandlung fachübergreifender Themen im team-teaching gesichert werden⁵⁸.

Nach Meinung der Bildungskommission werden mit Arbeitslehre aber noch immer ‚kaum mehr als unerfüllte und vage didaktische Intentionen‘ bezeichnet, ‚die jedoch schon im Anfangsstadium der Erprobung dogmatisiert‘⁵⁹ zu werden drohen⁶⁰.

Gemäß den Zielen der Gesamtschule⁶¹ wird eine Differenzierung der Arbeitslehre in Hinsicht auf unterschiedliche Abschlüsse und den Berufseintritt vor dem 10. Schuljahr abgelehnt. Erst im 10. Schuljahr wäre es möglich, der allgemeinen Arbeitslehre für alle Schüler (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) Zusatzkurse zuzuordnen, die der Berufsgrundbildung in einem Berufsfeld dienen. Neben der Arbeitslehre als für alle Schüler obligatorischem Fach, könnten in der Mittelstufe auch Optionskurse für eine elementare polytechnische Ausbildung in einzelnen technischen Bereichen (Elektrotechnik, Chemie usw.) angeboten werden⁶².

Aus den vorgenannten Verlautbarungen ist ersichtlich geworden, daß die in ihnen angedeutete Konzeption von Arbeitslehre, Inhalte der beruflichen Bildung nicht als isolierbare Ziele, sondern als Mittel zur ‚Vermittlung allgemeiner Wissensgrundlagen‘⁶³ anstrebt.

Als Resümee der lebhaft und kontrovers geführten Diskussion um die Arbeitslehre⁶⁴, in deren Zusammenhang von den Kultusministerien der Län-

58 Ebd., S. 59.

59 Diese Dogmatisierungstendenzen sind bereits am Beispiel der Begriffsakrobatik innerhalb des Verbalismusstreites um die Termini ‚Arbeitslehre‘, ‚Polytechnik‘, ‚Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt‘ ersichtlich, wenn Hendricks a.a.O. S. 421, allein 19 Fachbezeichnungen aufführen kann: Anstatt als Ergebnis von Reflexion und Aktion die intendierte Sache in praxi offenzulegen, werden Bezeichnungen gleichsam als vaticinatio ex eventu zu Programmen stilisiert und Ausschließlichkeitsansprüche auf den Besitz und die Interpretation von Termini angemeldet. Vor allem aber werden historisch spätere Erkenntnisstufen zum Maßstab früherer Ansätze gemacht.

Vgl. dazu als besonders instruktiv: Freiburg, G.: Arbeitslehre in der Schule für Lernbehinderte – Begriffe, Probleme, Erfahrungen, 1974, S. 127 ff.

60 Ebd., S. 59.

61 Auf die Ziele der Gesamtschule soll hier nicht eingegangen werden, vgl. dazu: Klafki, W., Rang, W., Röhrs, H.: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, Braunschweig 1972².

62 Deutscher Bildungsrat: a.a.O., S. 60.

63 Brandt, W.: Regierungserklärung vom 18.1.1973, s. v. berufliche und schulische Bildung, Bonn 1973.

64 Vgl. hierzu die umfassende Monographie von W. Hendricks a.a.O., sowie F.-J. Kaiser: Arbeitslehre, Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Bildung, 1971².

der Richtlinien und Lehrpläne erlassen wurden⁶⁵,⁶⁶ und auch in zunehmendem Maße Modellprojekte für die Praxis des Unterrichts entwickelt worden sind⁶⁷, sowie eine Zeitschrift unter dem Titel ‚Die Arbeitslehre‘⁶⁸ erscheint, lassen sich in Anlehnung an F. Roth⁶⁹ folgende konzeptionelle Ansätze zur Arbeitslehre aufweisen, die es ermöglichen, Arbeitslehre fachgebunden, fachspezifisch, fachgruppenspezifisch, fächerübergreifend oder als Prinzip zu unterrichten:

1. Der berufspädagogische Ansatz; eine arbeitsethisch bestimmte Berufsvorbereitung, die relevantes Grundwissen und -verhalten für das Berufs- und Arbeitsleben vermitteln möchte und Hilfen zur Berufsfindung angesichts sich wandelnder Berufseinstiegssituationen anbietet.
2. Der familien-pädagogische Ansatz; eine Konsumentenerziehung unter Berücksichtigung der Erziehung inbezug auf den Komplex des privaten Haushaltes in der Verbindung von Hauswirtschafts- und Wirtschaftslehre.
3. Der lebenspraktische Ansatz; eine handwerkliche Grundbildung für den Eigenbedarf in Familie und Freizeit, sowohl im Sinne der Do-it-yourself-Bewegung als auch als sinnvolles Kompensationsangebot angesichts dehumanisierter Leistungszwänge, zum Beispiel als Hobby.
4. Der technologische Ansatz; eine technische Elementarbildung in Weiterentwicklung des Werkunterrichts als eine Einführung in die faszinierende aber teilweise unheimliche Welt der Technik.
5. Der gesellschaft-politische Ansatz; eine sozio-ökonomische Grundbildung, die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als den entscheidenden Erfahrungs- und Anwendungsbereich politischer Bildung versteht.

Diese Entwicklungstendenzen machen deutlich, daß eine Vorbereitung auf die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mit etwas Werken allein nicht zu lösen ist. Da Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt ‚mit allen gesellschaftlichen und privaten Lebensbereichen verflochten ist‘, soweit sie ‚dominant durch menschliche Arbeit strukturiert sind‘⁷⁰, müssen sich alle Ansätze und Bemühungen der didaktischen Intention unterordnen, die das

65 Vgl. Dibbern, Kaiser, Kell: a.a.O., S. 64.

66 Vgl. vor allem die von Weber, N. H. veranstaltete Analyse der Lernziele und Unterrichtsinhalte aus den in der BRD gültigen Arbeitslehrerichtlinien, Entwürfen zu neuen Lehrplänen und für den Unterricht amtlich genehmigten Medien; sie ergibt eine Systematisierung in 6 Richtziele, 57 Grobziele, 1342 Feinziele mit über 2500 Unterrichtsinhalten. In: Arbeitslehre und Berufsgrundbildung, 1974.

67 z.B.: Jahn, K., Caspers, A., Nowozimski, A.: Hinführung zur Arbeitswelt, Modellprojekte, 1968. Eine Übersicht über weitere Unterrichtshilfen findet sich bei Kaiser, F.-J.: a.a.O., S. 227 ff.

68 Die Arbeitslehre, Zeitschrift für die Didaktik der technisch-ökonomisch-politischen Aufgabe der Schule.

69 Vgl. Roth, F.: a.a.O., S. 16.

70 Begemann, E.: a.a.O., S. 107.

Allgemeine in der spezialisierten Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt anvisiert. In dem Maße, wie es gelingt, diese Ansätze als notwendige Komponenten einer umfassenden Konzeption zu begreifen und sie dem Gesamtcurriculum einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt funktional zuzuordnen, wird sich die Didaktik der Arbeitslehre in Theorie und Praxis konstituieren⁷¹.

IV. Die Erweiterung der Arbeitslehre zur vorberuflichen Erziehung und Bildung

Aufgrund des modernen pädagogischen Selbstverständnisses zählt es zu den Aufgaben der allgemeinbildenden Schule, die Strukturierung des Lernangebotes auch an beruflichen Erfordernissen und beruflichen Ausbildungsgängen zu orientieren, um den jungen Menschen und späteren Berufswechsler für eine berufliche Erstausbildung vorzubereiten, ohne dabei die eigentliche Berufsausbildung vorwegzunehmen. Es soll durch eine ‚vorberufliche Bildung (insbesondere Arbeitslehre)‘ ein didaktischer Zusammenhang zur ‚beruflichen Fachbildung‘ hergestellt werden⁷².

Es ist nicht verwunderlich, wenn entsprechend der kontrovers geführten Diskussion um die Arbeitslehre bei einem Vergleich der Richtlinien und Lehrpläne der einzelnen Bundesländer, wie er von *Dibbern, Kaiser, Kell*⁷³ vorgenommen wurde, keine kongruenten Vorstellungen über den engeren Aufgabenbereich einer Vorbereitung auf die Berufswahl zu finden sind. Dennoch besteht Einhelligkeit über die Notwendigkeit einer Berufsorientierung. Anhand wesentlicher bundesweit gültiger Stellungnahmen sollen darum im folgenden die Entwicklungstendenzen zur vorberuflichen Bildung⁷⁴ im Überblick verfolgt werden.

Es läßt sich dabei nachweisen, daß die Ansätze auch um eine Hinführung zum Beruf nicht durch zu frühe Spezialisierung im Sinne einer Vorverlagerung zukünftiger Berufsausbildung in die allgemeinbildende Schule spätere bewußtere Berufsentscheidung und berufliche Mobilität verengt haben, sondern

71 Vgl. Roth, F.: a.a.O., S. 16.

72 Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, S. 183 f, 1970.

73 a.a.O., S. 44–63.

74 Vorberufliche Bildung und Erziehung findet sich als Terminus im Zusammenhang mit der Diskussion um die mit der Arbeitslehre gestellten Aufgaben besonders bei J. Muth: Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt, Essen 1968³; bei F.-J. Kaiser: Arbeitslehre, Materialien zu einer didaktischen Theorie der vorberuflichen Erziehung, Bad Heilbrunn 1969; im Gutachten zur Entwicklung eines Curriculums ‚Berufswahlunterricht‘ im Auftrage der Bundesanstalt für Arbeit von H. Dibbern, F.-J. Kaiser, A. Kell: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung, Bad Heilbrunn, 1974.

gerade durch die Bemühung um Vermeidung dieser Engführung innerhalb der vorberuflichen Bildung, das übergreifende Allgemeine in den Erfahrungshorizont des Schülers zu rücken bestrebt sind.

So artikuliert sich in der offiziellen pädagogischen Diskussion um die Arbeitslehre seit den ‚Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule‘ des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zunehmend die Frage, wie es zu erreichen sei, daß ausgehend von der Hauptschule als einer ‚Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges‘⁷⁵ die berufliche Integration effektiver gestaltet wird.

In einer bei *Dibbern, Kaiser, Kell*⁷⁶ zitierten Empfehlung des ‚Gesprächskreises für Fragen der beruflichen Bildung‘ vom 10.1.1969 findet sich der Hinweis darauf, daß es für eine spätere angemessene Berufstätigkeit in unserer Gesellschaft erforderlich ist, daß ‚der junge Mensch stärker als bisher schon während seiner Schulzeit mit den Bedingungen der modernen Leistungsgesellschaft vertraut gemacht wird. Danach muß eine vorberufliche Bildung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt sowie zur Berufswahl hinführen. Hierbei sind auch Verhaltensweisen zu entwickeln, die zu einer beruflichen Ausbildung befähigen‘⁷⁷.

Vorberufliche Bildung und Erziehung besitzt demnach zwei Teilziele: Einmal die bislang schon diskutierte Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt, zum anderen eine expressis verbis bezeichnete – und nicht aus der bisherigen Theorie und Praxis der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt lediglich ableitbare – Hinführung zur Berufswahl, von der zu sagen wäre, daß sie bis jetzt eher Gegenstand der Berufsberatung durch die Bundesanstalt für Arbeit (Arbeitsamt) gewesen ist.

In den ‚Empfehlungen zur Hauptschule‘ der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 3.7.1969 findet sich sodann folgende interessante Präzisierung: ‚Auf der Grundlage der allgemeinen Orientierung über die Arbeitswelt und der Erziehung zum Arbeitsverhalten aufbauend, führt die spezielle Orientierung über die Berufswelt in der Regel am Ende der 9. Klasse zu einer revidierbaren Berufsfeldentscheidung‘⁷⁸.

Hierbei ist die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwingend. Ärzte und Psychologen sind zu beteiligen‘⁷⁹.

75 Deutscher Ausschuß: a.a.O., S. 21.

76 a.a.O., S. 22.

77 Bundesarbeitsblatt, 23. Jg. Nr. 3, März 1972; dort als Anlage 1 (auszugsweise) zur ‚Empfehlung über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste‘ des Bundesausschusses für Berufsbildung.

78 Unter ‚Berufsfeld‘ ist die Einteilung der Berufe in gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende und sozial-pflegerische zu verstehen.
Vgl. auch S. 57⁸⁰.

79 Ständige Konferenz der Kultusminister: a.a.O., zit. nach Dibbern, Kaiser, Kell, a.a.O., S. 24.

Berufswahl wird hier als Prozeß begriffen: Innerhalb der allgemeinbildenden Schule führt die Berufsorientierung zur revidierbaren Berufsfeldentscheidung. Im Berufsgrundbildungsjahr⁸⁰, in einigen Bundesländern als Berufsgrundschuljahr bezeichnet, erfolgt dann die zweite Stufe des Berufswahlprozesses – die berufsfeldorientierte Grundbildung. Auf ihr baut die berufliche Fachbildung auf.

Die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister mit der Bundesanstalt für Arbeit getroffene ‚Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung‘ vom 5.2.1971 entfaltet die in § 32 des Arbeitsförderungsgesetzes vom 25.6.1969 vorgesehene wirkungsvolle Kooperation zwischen Schule und Berufsberatung. Dazu heißt es: ‚Schule und Berufsberatung arbeiten bei berufsaufklärenden Maßnahmen zusammen...‘. ‚Bei ihren berufswahlvorbereitenden Maßnahmen stützt sich die Berufsberatung auf die durch die Schule geleistete Hinführung zur Wirtschaft- und Arbeitswelt‘. ‚Die Schule vermittelt grundlegende Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt‘⁸¹.

Im ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vom 13.2.1970 steht die Frage der allgemeinen Berufsorientierung besonders pointiert unter dem Aspekt der Artikel 2 und 12 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland.

Danach fällt dem Bildungswesen die Aufgabe zu, dafür zu sorgen, ‚daß der Einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufes wahrnehmen kann‘⁸². ‚Die Orientierung über Berufsfelder, Berufsbilder und Berufschancen in der Arbeitslehre muß durch eine Berufsbildungsberatung ergänzt werden, damit der Lernende eine Berufswahl treffen kann‘⁸³.

Der nach § 50 des Berufsbildungsgesetzes vom 14.8.1969 errichtete Bundesausschuß für Berufsbildung hat im Jahre 1972 die ‚Empfehlung über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste‘ vorgelegt⁸⁴. In ihr wurden die vorgenannten Stellungnahmen und Empfehlungen aufgearbeitet.

80 Aufgrund der §§ 1 Abs. 2 und 26 Abs. 2 des Berufsbildungsgesetzes von 1969 in Verbindung mit der ‚Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr‘ – Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 6.9.1973 –, ist das Berufsgrundbildungsjahr ein einjähriges Vollzeitschuljahr. Es wird als erstes Jahr der Berufsausbildung in den dem jeweiligen Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufen angerechnet. Vgl. Informationen des Bundesinstitutes für Berufsbildungsforschung, November 1973.

81 Bundesanzeiger, Jg. 23, Nr. 64 vom 2.4.1971.

82 Strukturplan für das Bildungswesen, S. 25.

83 Ebd.: S. 91.

84 Bundesarbeitsblatt, 23. Jg., Nr. 3, März 1972.

Aufgrund des Gesetzes zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (Ausbildungsplatzförderungsgesetz) vom 7.9.1976 (BGBl. S. 1991) wurde der Bundesausschuß für Berufsbildung zugunsten eines Bundesinstituts für Berufsbildung aufgelöst.

Vorberufliche Bildung erscheint nun als übergeordnete Gesamtaufgabe, die sowohl Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt als auch Berufsorientierung durch Bildungs- und Berufsberatung umfaßt⁸⁵.

Durch Differenzierung des Faches Arbeitslehre als dem Zentrum der vorberuflichen Bildung und Erziehung, sollen also in Anlehnung an das von *Dibber, Kaiser, Kell* entworfene Curriculum ‚Berufswahlunterricht‘ in eben diesem ‚Berufswahlunterricht‘ die soziokulturellen Bedingungen der Arbeits- und Wirtschaftswelt, in Verbindung mit den personalen, technischen, ökonomischen und politischen Implikationen der Berufsorientierung vermittelt werden.

Träger der in die vorberufliche Bildung integrierten berufsorientierenden Maßnahmen sollen sowohl die Schule als auch die Bundesanstalt für Arbeit sein.

Ihrer beider Aufgabe wäre es, durch planvolle Kooperation Berufsorientierung zu ermöglichen, um das Recht auf freie Berufswahl weitestmöglich material zu sichern.

Zukunftsweisende Konsequenzen über die Zusammenarbeit von Schule und Bundesanstalt sind trotz der ‚Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung‘ von den Kultusministerien der Bundesländer bislang nicht gezogen worden. ‚Das liegt zum Teil an einer unklaren Terminologie, die zu unterscheiden versucht zwischen berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Maßnahmen, zum Teil an der falschen Vorstellung einer strengen Kompetenzabgrenzung zwischen allgemeiner und individueller Berufsberatung. Ohne Zweifel liegt die institutionelle und fachliche Kompetenz für die berufliche Einzelberatung bei der Bundesanstalt für Arbeit, didaktisch aber hängen die individuelle Berufsberatung und die Berufswahl mit der allgemeinen Berufsorientierung aufs engste zusammen und zum Teil von ihr ab‘⁸⁶.

Bei alledem ist jedoch ein latenter ‚Interessenkonflikt zwischen gesamtgesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen‘ vorhanden⁸⁷. Denn vorberufliche Bildung als Berufsorientierung sowohl der Schule als auch der Bundesanstalt für Arbeit soll erklärtermaßen den mündigen Menschen zum Ziel haben⁸⁸. Nur so wird sie sich im Blick auf weitere Humanisierung und Demokratisierung unserer gesellschaftlichen Arbeitsvollzüge legitimieren können.

Bei diesem Ziel gilt es in pädagogischer, und das heißt letztlich gesellschaftspolitischer Verantwortung Theorien mittlerer Reichweite zu ver-

85 Vgl. Dibbern, Kaiser, Kell; a.a.O., S. 31 f.

86 Dibbern, Kaiser, Kell; a.a.O., S. 63.

87 Ebd., S. 12.

88 Ein ‚Vorläufiger Lernzielkatalog der Berufsberatung für die Berufswahlvorbereitung‘ wurde am 31.7.1975 von der Bundesanstalt veröffentlicht. Kommentiert und im Anhang abgedruckt durch Bußhoff, W.: Lernzielkatalog der Berufsberatung für die Berufswahlvorbereitung. Z. Die Arbeitslehre, 1976, S. 174 ff.

folgen und ,den Jugendlichen auf herrschende Sach- und Systemzwänge in der Arbeitswelt vorzubereiten, daß er sie, wenn sie schon nicht hier und jetzt zu verändern sind, wenigstens durchstehen und die Bedingungen dieser Zwänge erkennen und langfristig auf sie einwirken kann⁸⁹ .

89 Dibber, Kaiser, Kell: a.a.O., S. 15 f.

B) Die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als Aufgabe der Sonderschule

I. Lebensvorbereitung der Sonderschule als vorberufliche Erziehung und Bildung

Mit schulischer Sonderhilfe werden diejenigen besonderen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen bezeichnet, durch welche jene Schüler, die aufgrund ihrer Beeinträchtigungen im Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten mit allgemeinen regulären schulischen Maßnahmen nicht oder nicht hinreichend zu fördern sind, eine ihrer spezifischen Bildungsarmut angemessene rehabilitative Erziehung erhalten, die grundsätzlich mit dem Erziehungsziel der allgemeinbildenden regulären Schule übereinstimmt, d.h. auf optimale Selbstverwirklichung und Eingliederung in Gesellschaft und Beruf, auf Personalisation, Sozialisation und Enkulturation gerichtet ist.

Aufgrund der besonderen Erziehungsbedürftigkeit erforderten sonderschulpädagogische Maßnahmen dabei schon immer die Notwendigkeit der Bestimmung eines klaren, finalen, auch auf das zukünftige Leben gerichteten Zieles.

Von der speziellen pädagogischen Aufgabe her ist es darum zu erklären, wenn festgestellt werden kann, daß die Sonderschulen, mehr als die meisten anderen allgemeinbildenden Schulen, seit jeher unter dem Motto gestanden haben: *non scholae sed vitae discimus*.

Besonders am Beispiel der Geschichte des deutschen Sonderschulwesens für Lernbehinderte¹ läßt sich nachweisen, wie sich eher und deutlicher als in der allgemeinen Volksschule die Überwindung des neuhumanistischen Bildungsideales abzeichnete, das alles Berufliche von der Schule streng gescheiden wissen wollte und allgemeine Menschenbildung und berufliche Bildung polarisierte, anstatt ihr korrespondierendes Verhältnis zu wahren.

Georgens und *Deinhardt*², die Herausgeber des ersten systematischen Lehrbuches der Heilpädagogik im 19. Jahrhundert, beschränken denn auch den Bildungsbegriff innerhalb der Sonderpädagogik nicht mehr allein auf den intellektuell-geistigen Bereich, sondern forderten entschieden auch die Entwicklung und das Training der manuell-motorischen Fähigkeiten³.

Diese Erkenntnis blieb nicht auf den heilpädagogischen Raum beschränkt, sondern wurde durch *Kerschensteiners* Arbeitsschulbewegung⁴ auf den ge-

1 Vgl. dazu im einzelnen den historischen Rekurs bei Bachmann, W.: *Lernbehinderte in der Berufsschule*, 1969, S. 106 ff.

2 Georgens, J. D. und Deinhardt, H. M.: *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*, Leipzig, 1861, 1863, zit. nach Bachmann, W.: a.a.O., S. 128

3 Vgl. Bachmann, W.: a.a.O., S. 109.

4 Vgl. Kerschensteiner, G.: *Der Begriff der Arbeitsschule*, Leipzig-Berlin, 1913².

samen pädagogischen Bereich ausgeweitet. Mit Recht weist darum W. Bachmann darauf hin, daß der lebenspraktische Bezug in der Pädagogik Kerschensteiners bereits bei Georgens⁵ und Deinhardt nachweisbar ist⁶.

Hinzu kommt ein aus der Industrieschulbewegung⁷ des 18./19. Jahrhunderts herrührendes Interesse auch an ökonomischer Brauchbarmachung des Behinderten. Bereits 1864 forderte E. H. Stötzner: „In allen größeren Städten gründe man Schulen für schwachbefähigte Kinder, damit diese, die später zum großen Theile der Gemeinde zur Last fallen, durch geeignete Persönlichkeiten und entsprechenden Unterricht zu brauchbaren Menschen herangebildet werden“⁸.

So erwuchs durch engagiertes Interesse an der zukünftigen Lebenssituation des behinderten Schülers die Erkenntnis, über den innerschulischen Bereich hinaus den Blick auf das zukünftige Tätig-sein-können zu richten, um von dort aus gleichsam deduktiv angemessene Lebensvorbereitung innerhalb der Sonderschule leisten zu können.

Die Tendenz, auch in der Befähigung zur Erwerbsfähigkeit ein Motiv sonderschulischer Förderung zu sehen, hat sich als wesentlicher Bestandteil sonderschulpädagogischen Bemühens weiter differenziert. Dementsprechend wurden in der Sonderschulpädagogik Versuche entwickelt, die eine „Förderung der manuell-motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten als „pädagogisches Anliegen“ im eigentlichen Schulunterricht als sog. „Vorbildung der Erwerbstätigkeit“ einbezogen“⁹.

Durch die Einführung des Arbeitsunterrichtes, der zu Beginn teils als Handfertigungs- oder Handarbeitsunterricht bezeichnet wurde und dem nicht nur die Bedeutung eines neuen schulischen Unterrichtsfaches im Hinblick auf die für eine berufliche Tätigkeit so wichtige Handgeschicklichkeit zukam, sondern der als sonderpädagogisches Anschauungs-Prinzip Relevanz beanspruchte, entwickelte sich eine vorberufliche Erziehung in der Sonderschule¹⁰.

Zugleich wurde im Sinne einer „vorberuflichen Erziehung in der Schule“ von dem Breslauer Heilpädagogen A. Schenk 1905 eine Verlängerung der Schulzeit gefordert, um angemessen auf „die Schwierigkeiten eines Lebenskampfes vorzubereiten“¹¹.

5 Durch Georgens wurde sowohl der Terminus „Arbeitsschule“ (Russ, W.: a.a.O., S. 153) als auch die Bezeichnung „Heilpädagogik“ (Beschel, E.: Enzykl. Handbuch der Sonderpädagogik, 1969³, Sp. 1138) geprägt.

6 Vgl. Bachmann, W.: a.a.O., S. 109.

7 Einen Überblick über die Industrieschulen des 18./19. Jahrhunderts bietet Kaiser, F.-J.: Arbeitslehre, a.a.O., S. 15 ff.

8 Stötzner, Ernst-Heinrich: Schulen für schwachbefähigte Kinder, vollständiger Nachdruck der Originalausgabe von 1864, Berlin 1963, S. 12.

9 Vgl. Bachmann, W.: a.a.O., S. 112.

10 Ebd., S. 112.

11 Schenk, A.: Zeitschrift Hilfsschule 1905, S. 6; zit. nach Bachmann, W.: a.a.O., S. 112.

Es ist nicht verwunderlich, wenn entsprechend dem pädagogischen Ziel, den Sonderschüler ‚in einem seinen Kräften entsprechenden Berufe noch erwerbsfähig zu machen‘¹² bei einigen Sonderschullehrern die Intention aufkam, bereits im Schulalter auf einen bestimmten Beruf vorzubereiten. So wurde durch Th. Ziehen 1914 angeregt, evtl. schon mit dem zehnten Lebensjahr beginnend, einen bestimmten Beruf ins Auge zu fassen, um möglichst in einem Punkt die höchste Kraft sammeln zu können¹³.

Die hiermit verbundene Gefahr, ‚vorberufliche Erziehung‘ synonym mit eigentlicher Berufserziehung zu setzen, wird, wie W. Bachmann aufzeigt, vom damaligen Hilfsschullehrerverband¹⁴ gesehen. Zwar hielt dieser es für durchaus sinnvoll, ‚bereits zeitig die Ausbildung bestimmter Verrichtungen und Bewegungen‘ anzubahnen, ‚die ein bestimmter Beruf erfordert‘, stellt jedoch fest, daß dazu die Hilfsschule ‚über den Rahmen des Handfertigkeitsunterrichts und wenn möglich der Gartenarbeit hinaus‘ nicht in der Lage ist. Sie ‚vermag ja auch in den meisten Fällen gar nicht den künftigen Beruf ihres Zöglings mit Sicherheit voraus zu bestimmen‘¹⁵.

Zugleich findet sich die Einsicht in die Notwendigkeit einer ‚Fürsorge für Hilfsschulzöglinge außerhalb der Schule und über die Schulentlassung hinaus‘¹⁶. Für die damalige sonderschulpädagogische Praxis bedeutete dies, ‚den Schulentlassenen bei der Berufswahl zur Hand zu gehen, ihnen geeignete Lehrern und Arbeitgeber nachzuweisen, die Fürsorge für diejenigen Schulentlassenen zu übernehmen, die keinen Familienanschluß am Orte haben, Fortbildungskurse, Lehrlingsabende, Lehrlings- und Mädchenheime einzurichten, Bedürftigen Mittel zu einer ausreichenden Ausbildung zu verschaffen und überhaupt in besonderen Notlagen und Gefahren des Lebens Beistand zu gewähren‘¹⁷.

Auf Anregung des oben erwähnten A. Schenk, entwickelten sich bis zum Jahre 1907 sog. ‚Arbeitslehrkolonien‘ bzw. ‚Arbeitslehrstätten‘ in verschiedenen größeren deutschen Städten.

Die besondere Aufgabe dieser ‚Arbeitslehrstätten‘ wird von Schenk folgendermaßen charakterisiert: ‚Die Arbeitslehrstätte will solche Knaben, die nach beendeter Schulzeit in der Volks- oder Hilfsschule wegen ihrer geistigen Unfähigkeit keine Lehrstellen finden können, selbst auf einen geeigneten Lehrberuf vorbereiten, damit auch sie zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft gemacht werden. Um dies zu erreichen, werden die Zöglinge von tüchtigen Lehrmeistern in einen angemessenen Beruf eingeführt‘.¹⁸

12 Zeitschrift Hilfsschule 8 (1915), H. 4, 105; zit. nach Bachmann, W.: a.a.O., S. 117.

13 Vgl. Zeitschrift Hilfsschule 7 (1914), H. 9, 242; zit. bei Bachmann, W.: a.a.O., S. 118.

14 Der ‚Verband der Hilfsschulen Deutschlands‘ wurde am 2.3.1898 in Hannover gegründet.

15 Zeitschrift Hilfsschule 7 (1914), H. 9, 250; zit. nach W. Bachmann, a.a.O., S. 118.

16 Zeitschrift Hilfsschule 1904–1907, H. 2, 4; zit. nach Bachmann, W., a.a.O., S. 111.

17 Ebd., 5.

18 Schenk, A., in: Zeitschrift Hilfsschule 1904–1907, 40; zit. nach Bachmann, W., a.a.O., S. 112.

Mit dem ersten Weltkrieg kamen die im Aufbau begriffenen ‚berufsbegleitenden‘ Bestrebungen des Verbandes der Hilfsschulen Deutschlands mehr und mehr zum Erliegen. Aber der Gedanke an die Aufgabe des Sonderschullehrers als ‚Berufsbegleiter‘ wurde durch den Krieg gerettet¹⁹.

Durch die politische und wirtschaftliche Verelendung der Nachkriegszeit bedingt, erwuchs nach dem ersten Weltkrieg das Interesse am Sonderschüler vornehmlich unter einem utilitaristischen Leistungsaspekt.

Hier kündigt sich bereits auch in der sonderpädagogischen Terminologie eine gewisse pranationalsozialistische Diktion an. So liest man bei R. Egenberger: ‚Im neuen Deutschland soll die Arbeit sozialistische Pflicht sein...; tüchtiger Arbeiter – unterwertiger Arbeiter ...; Unterwertigkeit verteuert die Ware...‘²⁰.

Nicht mehr in kleinen Handwerksbetrieben oder in familiärer betrieblicher Geborgenheit soll der Behinderte beruflich eingegliedert werden, sondern in Großbetrieben, Fabriken und Industrieunternehmen²¹. Alleiniges relevantes Kriterium bildet hier die sozial-ökonomische Utilität des Behinderten. Wenn dies auch teilweise vom argumentativen Ansatz her als eine Konzession an den Zeitgeist²² der Nachkriegsepoche verstanden werden muß, aus der nüchternen Erkenntnis heraus, daß in wirtschaftlichen Krisenzeiten mit humanitär-appellativen Evokationen wenig zu leisten ist, so meldeten sich doch immer wieder Stimmen zu Wort, die über die reine Lebensbrauchbarkeit und Existenzsicherung hinaus, pädagogisch relevante Gesichtspunkte wie Neigung und Eignung oder Zufriedenheit in Beruf und Alltag auch weiterhin reflektiert sehen wollten.

Unter diesem individualisierenden Aspekt findet sich nach dem ersten Weltkrieg die von W. Inhoven formulierte Forderung nach Fortbildungsschulen für ehemalige Hilfsschüler: ‚Neben der Bemühung auf Erhöhung der Lebensbrauchbarkeit muß die Hilfsfortbildungsschule durch eine dem Auffassungs- und Begriffsvermögen der Hilfsschüler angepaßte Behandlung den Besitz der erworbenen Fähigkeiten sichern, das Sichhalten in der Gesellschaft durch Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Fertigkeiten erleichtern und eine Unterstützung auf dem Wege der sittlichen Vervollkommenheit sichern‘²³.

Inhoven war es auch, der neben den bestehenden anstaltsgebundenen Werkstätten für Behinderte 1922 in Düsseldorf, ähnlich den ‚Arbeitslehrkolonien‘ von A. Schenk, ‚Lehrwerkstätten für erwerbsbeschränkte Jugendliche‘

19 Vgl. Bachmann, W.: S. 119.

20 Egenberger, R.: Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. Zeitschrift Hilfsschule 12 (1919), S. 132–150; zit. nach Bachmann, W.: a.a.O., S. 120.

21 Vgl. ebd., S. 144.

22 Vgl. dazu das 1920 erschienene berühmte Werk von K. Bindig und A. Hoche: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens.

23 Inhoven, W.: Forderungen an die Fortbildungsschulen für ehemalige Hilfsschüler, Zeitschrift Hilfsschule 14 (1921), zit. nach Bachmann, W.: a.a.O., S. 121.

einrichtete²⁴. In der Folgezeit entstanden auch in einigen anderen Städten soziale Werkstätten für behinderte und erwerbsbeschränkte Jugendliche, die teilweise Rehabilitationscharakter besaßen²⁵. Als logische Konsequenz dieser Entwicklung ist es denn auch zu werten, wenn 1927 von W. Hirsche²⁶ beim Kriterium Erwerbsfähigkeit zwischen Konkurrenzfähigkeit und Existenzfähigkeit differenziert und der Sonderschüler als lediglich existenzfähig bezeichnet wird. Diese Unterscheidung will deutlich machen, daß es auf der einen Seite um die Vermittlung lebensnotwendiger Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Beruf und Alltag durch Sonderschule und Sonderberufsschule gehen muß. Auf der anderen Seite aber darf nicht übersehen werden, daß das Gros der Sonderschüler zwar zu einer gewissen Erwerbsfähigkeit geführt werden kann, die den Einzelnen instandsetzt, seine Existenz zu sichern und sich in seinem Gesamtverhalten in Familie, Beruf und Freizeit dem Verhalten ehemaliger Volksschüler anzunähern, so daß auf weitere spezielle rehabilitative Maßnahmen verzichtet werden kann; in wirtschaftlichen Krisenzeiten jedoch ist der Sonderschüler dem Nichtbehinderten aufgrund mangelnder Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt unterlegen.

Hier wird das Problem der nachgehenden Fürsorge und Betreuung über die Berufsausbildung hinaus in Fällen wirtschaftlicher und persönlicher Krisensituationen berührt, die aufgrund der tendenziellen Hilfebedürftigkeit²⁷ des Behinderten, nicht nur im Blick auf zu schützende Arbeitsplätze, zu lösen wäre. Dieses von Person und Sache her zu institutionalisierende Angebot müßte zum Ziel haben, den Behinderten in Krisensituationen zu befähigen, mit den Anforderungen seiner sozialen Situation fertig zu werden, denen er – und daraus erwächst seine Hilfebedürftigkeit – durch die Kombination seiner subjektiven Eigenart mit den gegebenen objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen allein nicht gewachsen ist^{28 29}.

Die Zeit der Ausdifferenzierung, Weiterentwicklung und Festigung sonderpädagogischer Bestrebungen in bezug auf die Befähigung des Sonderschülers zu einer auch ihm angemessenen Lebensbrauchbarkeit und Lebenserfülltheit, wird durch die Jahre des Nationalsozialismus von 1933–1945 unter-

24 Vgl. Scherer, B.: In: Enzyklop. Handbuch der Sonderpädagogik 1969³, Sp. 1531, s. v. Inhoven.

25 Vgl. Mutters, T.: In: ebd., Sp. 327, s. v. beschützende Werkstätten.

26 Zit. nach Klauer, K. J.: Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder, 1963, S. 12.

27 Für den dieser gesellschaftlichen Hilfe bedürftigen Menschen soll hier in Anlehnung an H. Scherpner: Theorie der Fürsorge, Göttingen 1962, S. 22, der Begriff ‚Hilfebedürftiger‘ im Unterschied zum engeren mehr sozialhilfrechtlichen Begriff ‚Hilfebedürftiger‘ gebraucht werden.

28 Ebd., S. 189.

29 In jüngster Zeit kommt Ed. W. Kleber unter der Fragestellung ‚Versucht die Schule für Lernbehinderte nur die Rehabilitation für eine Elite?‘ (Z. Heilpäd. 1976, S. 72 ff) zu ähnlichen Ergebnissen für die Integrationsperspektive behinderter Menschen in unsere offene, pluralistische, hochindustrialisierte Konkurrenzgesellschaft.

brochen. Wenn auch eine Geschichte der Sonderschule in der nationalsozialistischen Zeit noch nicht vorliegt, so kann doch wohl gesagt werden, daß, gestützt auf das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933 die Fürsorge des Dritten Reiches vor allem dem ‚rassisch‘ wertvollen Leben gelten sollte. Sonderschulen wurden als ‚überflüssige Einrichtung‘ zur Pflege des ‚Untermenschentums‘ oder des ‚unwerten‘ Lebens bezeichnet und erschienen den Rassefanatikern ‚als Sammelbecken‘ für die ‚Ausmerze kranker Erbgänge‘.³⁰

Wie bei anderen gesellschaftlichen Gruppen und Verbänden jener Zeit, so läßt sich auch innerhalb der Sonderschullehrerschaft eine ambivalente Einstellung dem Nationalsozialismus gegenüber erkennen. Der eine Teil, U. Bleidick meint, die Mehrheit der Sonderschullehrer, ging mit fliegenden Fahnen zu den neuen Machthabern über. Der andere Teil arrangierte sich lediglich nach außen hin, benutzte aber, um wahrhaftig zu bleiben, gleichsam eine verschlüsselte Sprache, die nur von Gleichgesinnten unmittelbar verstanden wurde.

Das 1939 von Frieda Buchholz erschiene Buch ‚Das brauchbare Hilfschulkind, ein Normalkind‘, ist in dieser Hinsicht symptomatisch, da es ‚unausgesprochen die Brauchbarkeit der ‚Minderwertigen‘ für den Staat angesichts der Bedrohungen von Eugenik und Euthanasie zu rechtfertigen sucht‘.³¹

Dem pädagogischen Anliegen dieses Teils der Sonderschullehrerschaft zum Trotz, war es anscheinend der einzige Weg, um die Sonderschule am Leben zu erhalten, indem der behinderte Jugendliche für Partei, Wirtschaft und Wehrmacht brauchbar gemacht wurde. Nur so ließ sich beweisen, daß ‚durch besondere heilpädagogische Maßnahmen auch die Minderwertigen zu aktiver Teilnahme am sozialen, geistigen, politischen und wirtschaftlichen Leben der Nation‘³² zu befähigen sind.

Nach dem zweiten Weltkrieg entwickelte sich der Ausbau des Sonderschulwesens in der BRD nur sehr zögernd. Das mag nicht zuletzt daran gelegen haben, daß in der Zeit von 1933–1945 keine regelmäßige Sonderschullehrer-ausbildung erfolgen konnte. Wenn auch seit den 60er-Jahren und insbesondere seit Anfang der 70er-Jahre sonderpädagogische Fragestellungen in zunehmender Breite diskutiert werden, so ist es doch beschämend und erschreckend, daß die Aufgabe einer von der Sonderschule zu leistenden angemessenen Lebensvorbereitung, deren zentrale Stellung für das Curriculum der Sonderschule schon vor Jahrzehnten von Sonderpädagogen erkannt, diskutiert und zum Teil in beispielhaften Modellansätzen realisiert wurde, heute noch immer weithin ungelöst vor uns liegt.

30 Beschel, E.: In Enzykl. Handbuch der Sonderpädagogik, s. v. Geschichte der Hilfschule, Sp. 1336 f.

31 Bleidick, U.: Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: Z. Heilpäd. 1973, S. 827.

32 Griesinger, A.: zit. nach Beschel, E.: a.a.O., Sp. 1337.

Selbst der Ausschuß Sonderpädagogik der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates sah sich bei der Herausgabe der am 13.10.1973 verabschiedeten Empfehlung ‚Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘ nicht in der Lage, mehr als ‚lediglich globale Anmerkungen‘, und die auch nur ‚zur Ausbildung behinderter Jugendlicher in der Sekundarstufe II‘³³ zu machen³⁴. Über Möglichkeiten und Grenzen der Lebensvorbereitung durch eine Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt innerhalb der Sonderschule, wenigstens bis zum Ende der Sekundarstufe I, muß aber Fehlanzeige gemeldet werden.

Um so dringender ist für die diesbezügliche unterrichtliche Praxis eine Propädeutik für Beruf und Alltag zu fordern, in der es nicht primär um den Beruf, sondern allgemein um den zu erziehenden Menschen geht, der sich in einer Gesellschaftsordnung, wie sie gegenwärtig noch vorfindbar ist, auch in den Bereichen als Behinderter zu behaupten hat, die ‚dominant durch menschliche Arbeit strukturiert‘³⁵ sind und das Recht besitzen müßte, um gerade in diesen wesentlichen Lebensbezügen einen erheblichen Teil an Lebensbefriedigung finden zu können.

Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt soll deshalb als Teil der im Bereich der vorberuflichen Erziehung und Bildung der Sonderschule zu vermittelnden Lebenshilfe verstanden und als Lebensvorbereitung angesichts eingeschränkter Möglichkeiten der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen definiert werden, die unter dem Ziel weitestmöglicher Lebensbrauchbarkeit und optimaler Lebenserfülltheit auf das lebensrelevante Allgemeine in der spezialisierten arbeitsteiligen polytechnischen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als einem Teil der gesamten schulischen Welterschließung gerichtet ist.

II. Ansätze einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt in den Richtlinien für Sonderschulen

Da die Sonderschule im Vergleich zur Volksschule nicht über ein ähnlich breites Angebot an didaktisch-methodischer Literatur verfügt, kommt ihren Richtlinien, Bildungs- und Lehrplänen eine besondere Bedeutung zu; dies um so mehr, als ein großer Teil der an Sonderschulen unterrichtenden Lehrkräfte kein sonderpädagogisches Studium absolviert hat³⁶.

33 a.a.O., S. 109.

34 Das korrespondierende Gutachten der Bildungskommission bezieht sich darüber hinaus nur, und so lautet auch sein Titel, auf ‚Berufsbildung behinderter Erwachsener‘ (hrsg. von Schulz-Linkholdt, Stuttgart 1975).

35 Begemann, E.: a.a.O., S. 107.

36 Nur bei Blinden-, Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen sind die Planstellen zu nahezu 100 % mit ausgebildeten Sonderschullehrern besetzt. An den Lernbehinder-

Ein von J. Laser³⁷ gezogener Vergleich der Bildungsziele in den Richtlinien der Sonderschulen für Lernbehinderte in der BRD bis 1970 zeigt, wie dort auf eine Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt Bezug genommen wird.

Besonders deutlich wird dies ersichtlich aus dem ‚Bildungsplan der Sonderschulen für lernbehinderte Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg‘ von 1968. Dort heißt es: Die ‚Sonderschule hat nicht nur ihren Unterrichts- und Erziehungsauftrag zu erfüllen, sondern auch die Grundlagen für eine berufliche Ausbildung zu legen...Die Sonderschule...hat dem Schüler eine... in sich abgerundete Bildung zu vermitteln, die ihn instand setzt, sein späteres Leben sowohl im privaten Bereich als auch im Beruf zu meistern, als Staatsbürger am Leben der Gemeinschaft teilzunehmen und sittlichen und religiösen Halt zu finden‘³⁸.

Am Beispiel der ‚Richtlinien für die Sonderschulen für Lernbehinderte im Lande Niedersachsen‘ aus dem Jahre 1966, die gleichermaßen für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Sonderschule eine Vorbereitung der ihr anvertrauten jungen Menschen auf ‚Leben und Beruf‘ (S. 9) fordern, soll dargelegt werden, was sie zur Verwirklichung dieser Intentionen beigetragen haben. Es heißt dort: Da ‚das Interesse...an...Fragen der Berufswahl, des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens‘ für die Schüler der 3. Bildungsstufe (7., 8. und 9. Klasse) mehr und mehr in den Vordergrund rückt (S. 13), soll die Sonderschule im Sinne einer ‚umfassende(n) Lebenshilfe‘ (S. 9) den behinderten Schüler ‚zur Selbstkritik‘ (S. 10) befähigen, damit er nach Entlassung aus der Schule ‚allein den Anforderungen seines Daseins‘ (S. 9) in ‚Familie, Beruf und Gesellschaft‘ entsprechen kann (S. 10).

Infolgedessen werden ‚lebens- und berufskundliche Fragen‘ (S. 32) als Bildungsinhalte der Sachkunde dem Unterrichtsfach ‚Gemeinschafts- und Berufskunde‘ (S. 36) zugeordnet, wobei im ‚Miteinander von fachgebundenem und fächerübergreifendem Unterricht‘ (S. 32) die Jugendlichen ‚auf geeignete Weise (sic!) mit der Arbeitswelt bekannt zu machen und ihnen Anregungen für die sinnvolle Gestaltung ihrer Freizeit zu geben‘ sind (S. 31).

Darüber hinaus soll auch ‚der technische Unterricht‘ in den Fächern ‚Werken‘ und ‚Gartenarbeit‘ der Hinführung zur Arbeitswelt dienen (S. 45 ff): ‚Der Werkunterricht auf der 3. Bildungsstufe wendet sich...dem lebenspraktischen Bereich zu. Zur Förderung der Berufsfähigkeit kann im arbeitsteiligen Verfahren die Gewöhnung an einen Arbeitsrhythmus angestrebt werden‘

tenschulen fehlen im Schnitt 60 %, bei allen anderen Sonderschulen mehr als 50 % fachspezifisch ausgebildete Pädagogen. Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, 1973., S. 20.

37 Laser, J.: Die Hinführung zur Arbeitswelt in der Sonderschule für Lernbehinderte, 1970, S. 34 ff.

38 Zit. nach Laser, J., a.a.O., S. 35.

(S. 45). ‚Gartenarbeit...erzieht zur Achtung vor eigener und fremder Arbeit und zur Pflichterfüllung. Sie weist über den materiellen Sinn der Arbeit hinaus und kann zu sinnvoller Freizeitbeschäftigung anregen‘ (S. 48).

Insbesondere aber sollen ‚berufskundliche Unterweisungen, Betriebsbesichtigungen, Gespräche mit berufstätigen Männern und Frauen sowie mit ehemaligen Schülern...dazu dienen, dem Jugendlichen eine Vorstellung von der Aufgabe des Menschen im Arbeitsprozeß zu vermitteln‘. Dabei soll der Sonderschüler zugleich ‚Kenntnisse von den Rechten und Pflichten des Staatsbürgers‘ erhalten (S. 37). Schließlich sollen ‚in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und der Berufsberatung...geeignete Berufsmöglichkeiten‘ aufgezeigt werden (S. 13).

‚Durch diese Maßnahmen‘, so die Meinung der niedersächsischen Richtlinien von 1966, ‚können Wünsche und Erwartungen hinsichtlich der Berufswahl rechtzeitig geklärt werden, um dem Jugendlichen spätere Enttäuschungen im Berufsleben nach Möglichkeit zu ersparen‘ (S. 38).

Ferner erheben diese Richtlinien den Anspruch, daß ‚die Wirtschaft, die den schulentlassenen Sonderschüler in die Arbeitswelt hineinstellt... aus den Richtlinien entnehmen (kann), über welche Fähigkeiten ein Sonderschüler trotz seiner Lernbehinderung verfügen kann und mit welchen Kenntnissen und Fertigkeiten er während seiner Schulzeit ausgerüstet werden soll‘ (S. 7).

Um all diesen Ansprüchen genügen zu können, müßte jedoch neben einer umfassenden Auswahl von relevanten und auf die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt der Gegenwart und Zukunft bezogenen Bildungsinhalten zumindest ein Hinweis für die Transformation von Ideen in die Praxis des Unterrichts durch die Richtlinien geboten werden. Statt dessen finden sich schulpädagogische irrelevante und lapidare Diktionen im Modus des indicativus praesentis, z.B. ‚Gartenarbeit erzieht zur...‘

Es hat im übrigen den Anschein, daß hier Gartenarbeit, wie vor dem 1. Weltkrieg, als ultima ratio der Sonderschule in bezug auf vorberufliche Erziehung und Bildung erscheint³⁹. Wenn auch als bedauerlich festgestellt werden muß, daß es sowohl an Schulgärten als auch an Lehrern mangelt, die bereit sein dürften, die damit auch während der Ferien verbundene Verantwortung zu tragen, so sei die vielseitige erzieherische Relevanz eines Schulgartens für die Entwicklung des Schülers nicht infrage gestellt. Nur im Zusammenhang der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt muß kritisch angemerkt werden, welchen exemplarischen Beitrag der Hinweis auf ‚Gartenarbeit‘ zur Vorbereitung auf die Anforderungen einer Industriegesellschaft zu leisten vermag⁴⁰, zumal es Schulgärten in der Regel nicht mehr gibt.

39 Vgl. Anmerkung 15, S. 28.

40 In gleicher Weise legt das in Lesebüchern empirisch ermittelte ‚Fehlen industrieorientierter...Berufe‘, denen gegenüber ‚Berufe der Landwirtschaft überlastig in Erscheinung treten‘ (S. 448), die Vermutung einer ‚Industrie- und Großstadtfeindlichkeit der Lesebuchautoren‘ (S. 443) nahe.

Unter den gegebenen Umständen konnte es deshalb dem Lehrer mit diesen Richtlinien nur schwerlich gelingen, „auf geeignete Weise mit der Arbeitswelt bekannt zu machen und...Anregungen für die sinnvolle Gestaltung... (der) Freizeit zu geben“ (S. 31), zumal hinzukommt, daß „die Gruppe der Kinder, die durch das Zusammentreffen mehrerer Behinderungen und Mängel körperlicher, geistiger, seelischer oder charakterlicher Art besonderer Aufmerksamkeit und erzieherlicher Sorgfalt bedarf“ (S. 11).

Bereits 1972 erschienen in Niedersachsen neue Richtlinien für die Schulen für Lernbehinderte⁴¹. Was auf den ersten Blick als ein Schritt in Richtung permanenter Curriculumrevision erscheint und Erwartungen weckt, welches Ergebnis hier die allgemeine Diskussion um eine Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt für die unterrichtliche Praxis des Faches Arbeitslehre gefunden hat, entpuppt sich bei näherem Zugriff unter diesem Aspekt als ein recht eilig verfaßtes opusculum, bei dem es wohl eher galt, den Modernitätsrückstand der vormaligen Richtlinien mit sprachlich-formalistischen Novitäten aufzuholen, nicht aber mit inhaltlicher pädagogischer Innovation.

Was in den Richtlinien von 1966 unter „Gemeinschafts- und Berufskunde“ gefaßt wurde, wird nun unter die Unterrichtsfächer „Arbeitslehre“ sowie „Politische Bildung“ subsumiert.

Fragt man nach den spezifischen Zielen des Arbeitslehreunterrichts, so findet man die altbekannten Aufgaben der vorberuflichen Erziehung und Bildung, verbunden mit Hinweisen darauf, was in diesem Zusammenhang die Schule zu leisten „hat“, der Schüler lernen „muß“ und wozu er befähigt werden „soll“. Wie und auf welche Weise diese notwendigen Aufgaben und Ziele in die pädagogische Tat umzusetzen wären, wollen aber auch die Richtlinien von 1972 nicht preisgeben. Statt dessen wird der Lehrer mit folgendem, für diese Arbeitslehre-Richtlinie typischem Verfahrenshinweis konfrontiert: „In der Hauptstufe nimmt die Arbeitslehre eine zentrale Stellung ein. Bedeutsame Teilaspekte der komplexen Berufs- und Arbeitswelt werden ausgewählt und an Beispielen aus erreichbaren Berufsfeldern dargestellt. Dabei werden elementare Kenntnisse und Einsichten aus den beruflichen, technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereichen gewonnen“ (S. 1f).

Welches diese bedeutsamen Teilaspekte, erreichbaren Berufsfelder und Elementaria allerdings sein sollen, erfährt man von den Richtlinienkonstruktoren mitnichten.

„Hilfen zum Erkennen der Berufsmöglichkeiten“ tauchen dann interessanterweise als Thema des Faches „Politische Bildung“ unter 3.2.8. auf, ohne daß darauf wenigstens verwiesen würde, wenn schon über die differentia specifica beider Fächer nichts ausgesagt wird. Mag sein, daß die Richtlinienkommission

Preuß, E. B.: Die Berufsstruktur in den Lesebüchern der Sonderschule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 1977.

41 Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen, Schulen für Lernbehinderte, 1972.

zur Arbeitslehre mit dem angebotenen Beispiel ‚Klaus möchte auch eine Lehrstelle!‘ auch nicht allzuviel anfangen konnte. Trotzdem macht ein Vergleich mit den Themen und möglichen Unterrichtsbeispielen der Politischen Bildung deutlich, wie ungenügend der Richtlinienabschnitt zur Arbeitslehre ausgefallen ist. Immerhin wird dort wenigstens eine volle Seite mit möglichen Themen und Beispielen zum Unterrichtsgegenstand ‚Beruf‘ angeboten. Desgleichen finden sich Themen und Beispiele zur Konsumerziehung, wie z.B. ‚Kritisches Konsumverhalten‘, ‚Einteilen, richtiges Wirtschaften‘ (3.2.4.), die die Richtlinienempfehlung zum Fach Arbeitslehre vollkommen übergeht.

Als skandalös aber muß das Literaturverzeichnis zum Fach Arbeitslehre bezeichnet werden, in dem kein einziger Hinweis auf die gewiß nicht überaus zahlreiche, aber eben doch vorhandene fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Diskussion im sonderpädagogischen Schrifttum zum Thema vermittelt wird.

Dadurch wird der Lehrer vollends allein gelassen mit der notwendigen Aufgabe einer vorberuflichen Erziehung; denn die Richtlinien zum Fach Arbeitslehre lösen ihren Anspruch nicht ein, ‚dem Schüler die Orientierung und das erfolgreiche Bestehen in der modernen Berufs- und Arbeitswelt zu ermöglichen und auf diese Weise die Chancen für seine berufliche und damit zugleich auch für seine soziale Eingliederung zu erhöhen‘ (S. 1).

Sieht man sich nach Richtlinien und Lehrplänen für Körperbehindertenschulen um, so fällt auf, daß sich diesbezüglich lediglich 3 Veröffentlichungen finden (Bayern, Hamburg, Ständige Konferenz der Kultusminister).

Im ‚Lehrplan für die Schulen für Körperbehinderte in Bayern‘⁴² aus dem Jahre 1971 wird die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt dem Unterrichtsfach ‚Arbeits- und Soziallehre‘ (S. 216) zugewiesen. Zur Begründung dieses Faches heißt es: ‚Im Zusammenhang mit der Rehabilitation des Körperbehinderten‘⁴³ ist die Arbeits- und Soziallehre von zentraler Bedeutung‘ (S. 216). Durch dieses Fach soll der Behinderte Einblicke gewinnen ‚in die ihm angemessenen Berufsbereiche‘ (S. 216).

Auf Seite 215 ist jedoch zu lesen: ‚Die Stundenzahl für die Arbeitslehre kann zugunsten von Werken/Handarbeit und Hauswirtschaft verringert werden, weil diese Fächer für den Körperbehinderten sehr wichtig sind und andererseits Betriebserkundungen wegen der begrenzten Berufsmöglichkeiten eingeschränkt werden können‘.

42 Bayer, Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrpläne für die Schulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige in Bayern, 1971.

43 Als körperbehindert werden dabei in der Regel Kinder und Jugendliche definiert, denen Fehlfunktionen oder Fehlfunktionen des körperlichen Stütz- und Bewegungsapparates sowie Spaltbildungen des Gesichtes oder des Rumpfes gemeinsam sind, und die dadurch in der altersgemäßen Ausübung sowohl ihrer motorischen Tätigkeiten und Bewegungsabläufe als auch der Realisierung ihrer kognitiven, emotionalen und sozialen Vollzüge behindert sind. Zusätzlich werden in den Körperbehindertenschulen chronisch kranke Kinder (z.B. mit Hämophilie) mit unterrichtet.

Der körperbehinderte Schüler soll zwar zum einen, unter Berücksichtigung ‚seiner ihm verbliebenen Fähigkeiten die Chance erhalten, Einblicke zu gewinnen in die ihm angemessenen Berufsbereiche‘ (S. 216), zum anderen wird aber aufgrund der ‚begrenzten Berufsmöglichkeiten‘ (S. 215) dieser Bereich aufgehoben zugunsten von ‚Werken/Handarbeit und Hauswirtschaft‘, deren Ziel das Üben der ‚Handgeschicklichkeit‘ ist. Dazu heißt es: ‚Der Umgang mit den verschiedenen Materialien und Werkzeugen übt die Handgeschicklichkeit. Der Schüler gelangt zu eigener schöpferischen Tätigkeit. Dies hebt sein Selbstwertgefühl und steigert seine Leistungswilligkeit und Schaffensfreude‘ (S. 219).

Neben den bereits erwähnten Mängeln solcher Art konzipierter Richtlinien und Lehrpläne muß aber doch gefragt werden, was denn angesichts von ‚begrenzten Berufsmöglichkeiten‘ vom Lehrer sinnvollerweise zu tun sei, falls durch die entsprechenden Unterrichtsfächer ‚Leistungswilligkeit und Schaffensfreude‘ gesteigert würden. Denn daß es für Körperbehinderte angemessene Berufsbereiche gibt, unterstreicht der Lehrplan auf Seite 216. Die auf Seite 215 erwähnten begrenzten Berufsmöglichkeiten sind deshalb nicht primär von Körperbehinderten zu verantworten, sondern von einer Gesellschaft, die kein hinreichendes Angebot behindertengerechter Arbeitsplätze zur Verfügung stellt.

Für diese angesichts der beruflichen Integrationsbemühungen für Körperbehinderte weithin typische Situation empfiehlt der bayerische Lehrplan, daß ‚der Behinderte das unangepaßte Verhalten seiner Umwelt ihm gegenüber verstehen lernen soll‘ (S. 216). Diese Empfehlung grenzt jedoch an sonderpädagogischen Zynismus, zumal Körperbehindertenpädagogik doch gerade darin eine nicht unbedeutende Legitimation erhält, daß sie versucht, den körperbehinderten Schüler zu befähigen, auf das nicht zu akzeptierende Verhalten der Öffentlichkeit angesichts seines Rechtes auf Arbeit und Beruf sinnvoll zu reagieren.

Auch in der ‚Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 16.3.1972 finden sich in den beiden Teilen ‚Allgemeine Richtlinien‘ und ‚Richtlinien für die einzelnen Sonderschulen‘ nicht mehr als pauschale Hinweise, deren Tenor folgende Zitate repräsentieren: ‚Eine der individuellen Eigenart der Schüler gemäße Bildung soll sie zu sozialer und beruflicher Eingliederung führen und ihnen zu einem erfüllten Leben verhelfen‘ (S. 7). Dabei soll durch den Bildungsplan der Schule für Lernbehinderte der Schüler ‚in die Lage versetzt werden, den Anforderungen seines späteren Lebens soweit als möglich gerecht zu werden und einen Platz in der Arbeitswelt zu finden‘ (S. 32).

‚Die Schule für Körperbehinderte soll ihre Schüler befähigen, mit ihren vorhandenen Kräften das ihnen erreichbare Höchstmaß an Leistungen zu finden und dadurch Vertrauen zu sich selbst zu gewinnen. Sie sollen lernen, zu einer realen Sicht ihrer Grenzen und Möglichkeiten zu gelangen, und dabei erfahren, daß sie trotz ihrer Körperbehinderung sinnvolle Aufgaben in der Gesellschaft erfüllen können‘ (S. 29).

Das hierzu notwendige Curriculum bleibt aber in der Empfehlung ausgeklammert.

Ein Jahr später, im März 1973 hat dann der Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister beschlossen, „Kommissionen für die Erarbeitung von Rahmenrichtlinien für den Unterricht an Sonderschulen einzusetzen“⁴⁴. Die Richtlinien sollen bundesweite Bedeutung erhalten. Es ist zu hoffen, daß mit diesen länderübergreifenden Rahmenrichtlinien zugleich ein detaillierter Lehrplan vorgelegt wird, in dem der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt die für die Lebensorientierung des behinderten Schülers notwendige Beachtung geschenkt wird.

In den zwischenzeitlich von der Freien und Hansestadt Hamburg veröffentlichten „Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht an der Schule für Körperbehinderte“ aus dem Jahre 1975⁴⁵ taucht das Fach Arbeitslehre in der Stundentafel (S. 96) nicht auf. Statt dessen liest man: „Auf der Stufe der Hauptschule erfolgt die Auswahl des Lehr- und Lernstoffes zunehmend im Hinblick auf die Möglichkeit einer späteren Eingliederung in das Berufsleben“ (S. 92). Zugleich aber wird dem Lehrer bedeutet: „Berufsberatung und Stellenvermittlung sind nicht Aufgaben der Schule, jedoch muß der Klassenlehrer der Schulabgänger rechtzeitig – etwa zwei Jahre vor dem Abgang – gemeinsam mit den Mitarbeitern der Schule, den Fürsorgestellten und den Berufsberatern des Arbeitsamtes die beruflichen Möglichkeiten und Grenzen seiner Schüler sorgfältig prüfen“ (S. 86). Ferner konstatieren die Richtlinien: „Berufspraktika werden in Zusammenarbeit mit den genannten Stellen, durch Betriebsbesuche und Absprache mit den verantwortlichen Ausbildern vorbereitet und durchgeführt“ (S. 86). Diese „Betriebspraktika für körperbehinderte Schüler dienen im Gegensatz zu den Praktika (nicht behinderter Schüler, Anm. d. Verf.) an Haupt- und Realschulen auch der Berufsfindung“ (S. 92). Optimiert werden soll die Berufsfindung dadurch, daß der Beschäftigungstherapeut „beratend bei der Berufsfindung beteiligt“ wird (S. 88), zumal es Aufgabe der „Therapie an der Schule für Körperbehinderte“ ist, „bei der praktischen Vorbereitung der Berufsfähigkeit...einen wichtigen Beitrag insbesondere durch Prüfung der Belastbarkeit und die Durchführung eines Schnelligkeitstrainings“ zu leisten (S. 94).

Für die Gruppe der lernbehinderten körperbehinderten Schüler wird darauf hingewiesen, daß „individuelle Lern- und Bildungspläne“ aufzustellen sind, „die die Möglichkeiten des Schülers im Hinblick auf seine weitere schulische Bildung und möglichst frühzeitig auch seine berufliche Ausbildung berücksichtigen“ (S. 97). Dabei dienen „zur Orientierung bei der Planung der Arbeit... insbesondere die Richtlinien und Lehrpläne der Schule für Lernbehinderte“

44 Bleidick, U.: Zur Lage der Lehrplanerstellung für Lernbehindertenschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Zeitschr. Heilpäd., 1973, S. 1030.

45 Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Richtlinien und Lehrpläne, Bd. VI Sonderschulen, Regensburg (Walhalla u. Praetoria Verlag) 1975.

(S. 89)⁴⁶. Es wird aber gesehen, daß ‚die für andere Schulformen verbindlichen Lehrpläne jedoch nur begrenzt in der Schule für Körperbehinderte anwendbar‘ sind (S. 97). Sie dienen lediglich ‚als Orientierungshilfen, da es noch keine eigens für Schulen für Körperbehinderte entwickelten Lehrpläne gibt‘ (S. 97).

So sucht der Sonderschullehrer, insbesondere der Lehrer von körper- und zugleich lernbehinderten Sonderschülern, in Richtlinien und Lehrplänen vergeblich nach konkreten Hilfen für die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt. Er ist auf sich allein gestellt, wenn er seine Schüler auf geeignete Weise mit der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vertraut machen und ihnen Anregungen zu sinnvoller Gestaltung ihrer Freizeit geben will. Und dies angesichts der Aufgabe, daß die Gruppe der Kinder, die durch das Zusammentreffen mehrerer Schädigungen und Behinderungen⁴⁷ besonderer pädagogischer Bemühung bedürfen sowie der Ergebnisse neuerer Untersuchungen zum ‚Intelligenzverhalten körperbehinderter Kinder im Schulalter‘,⁴⁸ die speziell für die Gruppe der cerebral-paretischen Kinder nachweisen konnten, daß gerade in den IQ-Bereichen 50 – 90 mit zunehmendem Alter zwar die größten Schwankungen aber auch die größten Verbesserungen der Intelligenzkapazität möglich sind, so daß man – gegenüber Kindern mit relativ hohem oder niedrigem Intelligenzniveau, die sich verhältnismäßig wenig veränderten – gegenwärtig, hauptsächlich bei Kindern dieser Intelligenzstufen (IQ 50 – 90, Anm. d. Verf.) mit erheblichen, aber auftrainierbaren Erfahrungs- und Lerndefiziten rechnen kann⁴⁹.

Im Grunde ist es ein gesellschaftspolitischer Skandal, daß trotz jahrelanger Curriculum-Diskussion, eines der Hauptziele dieser Reform nicht erzielt wurde, nämlich behinderten Schülern durch die Schule bessere Chancen zur Bewältigung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituation zu vermitteln.

Der behinderte Schüler wird gegenwärtig von einer Schule in Stich gelassen, die ansonsten ausgesprochen oder unausgesprochen den Anspruch erhebt, besser als früher auf das Leben vorzubereiten.

46 So argumentiert auch der bayerische Lehrplan: ‚Mehrfachbehinderte mit Ausfällen im Intelligenzbereich werden in besonderen Klassen unterrichtet, für die je nach Grad der Behinderung die Lehrpläne der Schule für Lernbehinderte bzw. für geistig Behinderte herangezogen werden‘. Bayer. Staatsministerium, a.a.O., S. 213.

47 Über Ursachen und Erscheinungsformen körperlicher Behinderung einschließlich der in über 90 % der Fälle vorzufindenden einen bis sieben zusätzlichen Mehrfachbehinderungen informiert: Kunert, S.: Forschungsergebnisse in ihrer Relevanz zur Bildungspraxis. In: Forschungsgemeinschaft ‚Das körperbehinderte Kind‘ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen, 1976, S. 42 ff.

48 So z.B. in dem gleichnamigen Beitrag von Neumann, K. in: Forschungsgemeinschaft ‚Das körperbehinderte Kind‘ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen, 1976, S. 242 ff.

49 Ebd., S. 253.

III. Der Beitrag der Sonderpädagogik zur Diskussion um die Arbeitslehre als vorberufliche Erziehung und Bildung

Ein Blick in die Richtlinien und Lehrpläne für Sonderschulen hat gezeigt, daß dort zwar von einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt die Rede ist, auch in den Neuausgaben der letzten Jahre zunehmend das Fach Arbeitslehre expressis verbis in Erscheinung tritt, eine Bereitstellung diesbezüglich relevanter curricularer Organisationen aber fehlt.

Vergleicht man nun die sonderpädagogischen Veröffentlichungen zur Arbeitslehre mit den allgemeinpädagogischen zur gleichen Thematik, so fällt eine bemerkenswerte Askese innerhalb des sonderpädagogischen Schrifttums dem Thema Arbeitslehre gegenüber auf.

In einer von Vetter⁵⁰ vorgelegten Auswahlbibliographie für die Zeit von 1967–1975 finden sich denn auch neben Aufsätzen in Büchern und Zeitschriften lediglich neun Buchveröffentlichungen zur Arbeitslehre in der Sonderschule.

Dies läßt sich mit dem bekannten sonderpädagogischen Modernitätsrückstand allein wohl nicht erklären, zumal nach der Analyse von Vetter die ersten Arbeitslehreveröffentlichungen für den Bereich der Sonderschule bereits 1967 erschienen.

Vielmehr scheint von einem komplexen Ursachensyndrom für dieses sonderpädagogische Vermeidungsverhalten dem Thema Arbeitslehre gegenüber auszugehen zu sein:

Dieses Vermeidungsverhalten mag vor allem mit darin begründet liegen, daß dem Bereich einer Arbeitslehre für Sonderschüler eine starke Affinität zu anthropologischen Grundfragen zukommt.

Unter dem Aspekt der Rehabilitation von Behinderten erscheinen die hier auftretenden Probleme als existentielle und beanspruchen den damit Befassten existential⁵¹. Arbeitslehre würde dabei das weithin anzutreffende schulische Schicksal des Religions- und Sexualkundeunterrichtes teilen: Da sich dieser Unterricht nicht ‚naiv‘ und ohne Engagement erteilen läßt, der existentielle Anspruch aber als zu belastend empfunden wird, wird das Fach verdrängt.

So läßt sich etwa eine vorschnelle sonderpädagogische Lösung des Problemkreises Arbeitslehre, derzufolge der Behinderte nach den Normen der Nichtbehinderten in unsere moderne Leistungsgesellschaft einzupassen,

50 Vetter, K. F.: Zwölf Jahre Arbeitslehre-Diskussion. Welchen Beitrag leistete die Sonderpädagogik? J. Heilpäd. 1976, S. 370 f.

51 Die auf menschliche Existenz in ihrer Eigentlichkeit und Selbstbestimmung bezogenen Probleme werden hier als existentiell bezeichnet; als existentielle Verfassung das, was die Strukturen meint, die existentielles Verhalten ermöglichen. Vgl. Diemer, A., Frenzel, J.: Fischer Lexikon Philosophie, 1958, s. v. Existenzphilosophie.

zu integrieren, zu ‚normalisieren‘ wäre, nicht mehr ohne pädagogische Skrupel zu betreiben.

Hierzu gehört auch, daß das Thema Arbeitslehre nicht zu vermitteln ist, ohne daß die Problematik der Befähigung zu sinnvoller Arbeit auf der einen Seite und der Relativierung der hypertrophen Bedeutung von Arbeit in unserer Leistungsgesellschaft auf der anderen Seite in den Fragehorizont tritt.

Welcher Pädagoge ist bereit, sich im ohnehin nicht leichten sonderpädagogischen Alltag verunsichern zu lassen durch illusionslose Thesen, wie die von S. Graf, in denen behauptet wird: ‚Die Forderungen nach ‚optimale(r) Lebenserfülltheit‘ und ‚Menschenbildung‘ sind vom gesellschaftlichen Status quo nicht einlösbar. Selbstverwirklichung verkommt zur Phrase und wird entweder in den Schonraum musischer Halbbildung zurückgenommen und reiner Innerlichkeit zugeordnet; oder sie wird zynisch zusammengeworfen mit der Erwerbstätigkeit des Schülers, die ihm ‚im produktiven Schaffen... das volle Vertrauen zu sich selbst geben‘ und ihn ‚innerlich beglücken‘ solle⁵².

Sodann wäre zu bedenken, daß durch die berufliche Stellung und die Position des Pädagogen innerhalb der Mittelschicht die möglichen beruflichen Tätigkeitsfelder von Sonderschülern, vor allem beim Vorhandensein einer mentalen Behinderung, mit dem eigen beruflichen Anspruchsniveau kollidieren⁵³.

Da bislang noch kein allgemeingültiges Arbeitslehrekonzept für Nichtbehinderte vorliegt, auf das die Sonderpädagogik zurückgreifen könnte, ergeben sich weitere Gründe für ein Vermeidungsverhalten.

Dies um so mehr, als sich aufgrund der Heterogenität der Population eine relativ inhomogene Lebensperspektive für den einzelnen Behinderten abzeichnet, die differenzierte Arbeitslehrekonzepte erfordern würde.

Ferner wird das konstatierte Vermeidungsverhalten mitbedingt dadurch, daß kaum konstruktive Modelle und praktische Beispiele für eine Arbeitslehre für Behinderte vorliegen⁵⁴.

52 Graf, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Abe, I.; Probst, H. et al.: Kritik der Sonderpädagogik, 1973, S. 16.

53 Besonders wäre es in diesem Zusammenhang interessant, die soziale Herkunft des Sonderschullehrers inbezug auf die Vermittlung des Unterrichtsfaches Arbeitslehre zu verfolgen. Nach einer Untersuchung von Baier, Fischer, Zimmermann: Das soziale Rekrutierungsfeld der Sonderschullehrer, Z. Heilpäd., 1975, S. 681 ff., hat sich ergeben, daß die soziale Herkunft der Sonderschullehrer eher mit der der Gymnasiallehrer als der der Volksschullehrer vergleichbar ist, obwohl der Volksschullehrerberuf die Voraussetzung für das postgraduale sonderpädagogische Studium bildet. Neben der sozialen Herkunft weisen noch der zur Ausgangsbasis Volksschullehrer überaus stark reduzierte weibliche Anteil und die extrem geringe Neigung zur Selbstrekrutierung den Sonderschullehrerberuf weniger als die Funktion einer beruflichen Plattform aus als viel mehr die eines Auffangnetzes für Akademikersöhne, deren Sozialprestige durch die Wahl des Volksschullehrerberufes ins Abrutschen geriet oder eines Sprungbrettes für aufstiegsbewußte Mittelschichtkinder. Lehrer und Schüler... stammen aus extrem entfernten Sozialschichten, S. 689.

54 ‚Es wird notwendig sein, daß sich Arbeitslehre für Behinderte nicht nur in theoretischen

Nicht von ungefähr setzen dann aufbrechende resignative Tendenzen in Gestalt einer caritativ-protectiven Pädagogik eine mögliche schulische Annäherung an den Ernstfall Leben außer Kraft. Dies um so stärker, je deutlicher einsichtig wird, daß mit dem Thema Arbeitslehre ein Politikum ersten Ranges auf den sonderpädagogischen Unterricht zukommt, das in besonderem Maße machtpolitischen Zwecken und Zielen ausgesetzt ist.

Eine zunehmende Polarisierung⁵⁵ von Arbeitslehrekonzepten⁵⁶ durch das Konfliktmodell einerseits und das Harmoniemodell andererseits, veranlaßt ebenfalls viele Pädagogen dem Fach Arbeitslehre mit Distanz gegenüberzutreten.

Da unpolitische Arbeitslehre nicht möglich ist, ergibt sich die Gefahr in den Strudel der mancherorts beliebten ‚Praxis der Verdächtigung von Arbeitslehre und derjenigen, die sich mit ihr ernsthaft befassen‘, zu geraten⁵⁷.

Vorgenannte Gründe, die ein Vermeidungsverhalten der Arbeitslehre gegenüber mitbedingen – zumindest aber eine abwartend-distanzierte Haltung ihr gegenüber nahelegen – sind nicht nur innerhalb der Sonderschule, sondern auch an sonderpädagogischen Studienstätten der BRD vorzufinden, wo teilweise versucht wurde, ‚bestehendes Universitätslehrangebot für Arbeitslehre (L) zu streichen mit der Begründung, daß Arbeitslehre für angehende Sonderschullehrer nicht studienrelevant sei!‘⁵⁸.

Auch verbandspolitische Maßnahmen sind unter diesem Vermeidungsverhalten zu betrachten. Denn während sich erfreulicherweise auf dem vom Verband Deutscher Sonderschulen 1971 durchgeführten Bundeskongreß ein Arbeitskreis mit dem Problem der Arbeitslehre für Sonderschüler befaßte, wurde eine auf diesem Kongreß beschlossene Kommission ‚zur Gewährleistung von Entwicklung, Information und Kooperation hinsichtlich einer Arbeitslehre für Sonderschüler‘ bis dato (1976/77) nicht berufen⁵⁹.

schen Aussagen erschöpft (auch nicht in den Rahmenrichtlinien), sondern sich auch und besonders praxisorientiert den zahlreichen materiellen Schwierigkeiten der Behinderten am Arbeitsplatz, in der Öffentlichkeit, in der Familie und in der Freizeit zuwendet...Wird dieses nicht bedacht, dann macht sich Enttäuschung breit, da über die brennenden aktuellen Probleme hinweg, offensichtlich nur theoretische Planspiele zur geistigen Selbstbefriedigung betrieben werden.‘ Vetter, K. F.: a.a.O., S. 378.

55 Vgl. dazu etwa die Ausführungen von Vetter, K. F.: Arbeitslehre: Hinführung zur Arbeitswelt oder Polytechnik? Z. Heilpäd. 1972, S. 850: ‚a) Arbeitslehre im Interesse der Arbeitgeber als Hinführung zur Arbeitswelt, b) Arbeitslehre im Interesse der Arbeitnehmer als Polytechnik.‘

56 Eine Synopsis konzeptioneller Ansätze zur Arbeitslehre, insbesondere bei Lernbehinderten, findet sich bei Vetter, K. F.: Beiträge zur Aufklärung über die Arbeitswelt für Lernbehinderte durch Arbeitslehre, 1977, S. 88–126.

57 Vetter, K. F.: Zwölf Jahre Arbeitslehre-Diskussion, a.a.O., S. 379.

58 Ebd., S. 371.

Zu den Schwierigkeiten der Weiterbildung von Lehrern für das Fach Arbeitslehre vgl.: Görs, D. u. Werner, P. (Hrsg.): Arbeitslehre und Schulpolitik – Was Lehrer nicht lernen sollen, 1976.

59 Vetter, K. F.: a.a.O., S. 371.

Trotz des dargestellten Ursachensyndroms für ein sonderpädagogisches Vermeidungsverhalten dem Thema Arbeitslehre gegenüber und ohne hier nun aufgrund der vorliegenden Veröffentlichungen zur Arbeitslehre für Sonderschüler bestimmte Konzeptionen aufzeigen zu wollen⁶⁰, kann doch ein gewisser Konsens aus der bisherigen Arbeitslehre-Diskussion im Bereich der Sonderpädagogik festgestellt werden. Dieser Minimalkonsens beinhaltet, daß sich Arbeitslehre mit den Aspekten der Technik/Wirtschaft/Gesellschaft befaßt, daß Arbeitslehre möglichst in Projekten durchgeführt werden sollte und daß die schulinterne Arbeitslehre durch die ‚schulexterne‘ Arbeitslehre mittels Betriebsbesichtigungen/Betriebserkundungen/Betriebspraktika ergänzt werden muß⁶¹.

Von dieser Basis aus wäre nun die Sonderpädagogik aus ihrem ‚Arbeitslehreabseits‘⁶² herauszuholen. Am sinnvollsten geschähe dies in der Offenlegung konkreter Unterrichtsmodelle, anhand deren ersichtlich wird, welchen Beitrag ein Arbeitslehreunterricht zur Integration des behinderten Schülers leisten soll und kann.

Dabei müßte bedacht werden, daß ‚der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre‘⁶³ entsprechend dem von *Dibbern, Kaiser, Kell* verfaßten Gutachten zur Entwicklung eines Curriculums ‚Berufswahlunterricht‘ von der Sonderpädagogik differenziert aufzunehmen ist.

Hier ergäbe sich dann auch der legitime Ort, an dem Lehrer und Berufsberater für Behinderte⁶⁴ im team-teaching zusammenarbeiten könnten⁶⁵.

60 Bei den Versuchen um eine Konzeptualisierung im Bereich der Sonderpädagogik, wie sie z.B. bei G. Freiburg: Arbeitslehre in der Schule für Lernbehinderte – Begriffe, Probleme, Erfahrungen; Sonderpädagogik 1974, S. 127, 132, 183–188, und K. F. Vetter: Arbeitslehre: Hinführung zur Arbeitswelt oder Polytechnik?, Z. Heilpäd. 1972, S. 847 ff, versucht wurden, wird deutlich, daß solche Systematisierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch verfrüht ist und deshalb zu leicht pauschalierend an vorgegebenen Begriffen der allgemeinpädagogischen Diskussion um die Arbeitslehre orientiert ist. Es ist dabei jedoch beruhigend festzustellen, wie nach anfänglich intensiver Anstrengung um den Begriff, die reale Lage sowohl der zu Erziehenden als auch der Erziehenden ins Blickfeld rückt; daß vorerst ‚pragmatisch‘ vorzugehen sei und der Arbeitslehreunterricht vorerst ‚auf die heutigen schulischen und beruflichen Möglichkeiten‘ abzustellen habe (Freiburg, a.a.O., S. 185; vgl. auch Vetter: Zwölf Jahre Arbeitslehre-Diskussion. Z. Heilpäd. 1976, S. 378). Denn am allerwenigsten besteht im Bereich der Behinderten-Pädagogik ein Bedarf an elitären und praxisfernen ideologischen Diskussionen und gesellschaftlichen Utopien, in deren Mittelpunkt nicht zuerst die Realität der Betroffenen steht.

61 Vetter, K. F.: a.a.O., S. 376.

62 Ebd., S. 375.

63 Untertitel des Gutachtens von Dibbern, Kaiser, Kell: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung.

64 Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: Informationen für Eltern behinderter Jugendlicher: Mehr wissen über die Berufswahl, Wiesbaden 1975, S. 11; Um die Behinderten in ihrer schwierigen Situation bei der Berufswahl besser unterstützen zu können, gibt es bei allen Arbeitsämtern Berufsberater für Behinderte. S. 64: ‚Der Rehabilitationsbe-

Zweifelsohne würde bei solcher Zusammenarbeit die institutionelle und fachliche Kompetenz für die berufliche Einzelberatung dem Berufsberater für Behinderte obliegen, didaktisch aber sollte die individuelle Berufsberatung durch den Berufsberater und die allgemeine Berufsorientierung durch den Lehrer nicht unter dem Aspekt einer möglichst strengen Kompetenzabgrenzung gesehen werden, zumal die individuelle Berufsberatung mit der allgemeinen Berufsorientierung aufs engste zusammenhängt und zum Teil von ihr abhängig ist⁶⁶.

Wenn gemäß der ‚Empfehlung über vorberufliche Bildung und Beratungsdienste‘ des Bundesausschusses für Berufsbildung⁶⁷ aus dem Jahre 1972 vorberufliche Erziehung und Bildung als gemeinsame Aufgabe von Schule und Bundesanstalt für Arbeit zu sehen ist⁶⁸, so bedeutet das auch für die Sonderschule, daß der Arbeitslehreunterricht als Teil der durch die Schule zu leistenden vorberuflichen Erziehung und Bildung als Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zu strukturieren ist.

Allerdings sollte der Bereich der Hinführung zum Beruf nicht durch zu frühe Spezialisierung spätere begründetere Berufsentscheidung etwa aufgrund längerer Beobachtung, eigener Erfahrungen in verschiedenen Erprobungsbereichen und eingehender persönlicher Beratung⁶⁹ einengen. Das daher notwendigerweise zu intendierende Allgemeine kann nichtsdestoweniger induktiv aus dem je Speziellen hervorgehen⁷⁰ wie umgekehrt das Spezielle deduktiv aus dem Allgemeinen als dessen Erprobung und Korrektiv zu gewinnen ist⁷¹.

rater/Schwerbeschädigtenvermittler ist für alle Fragen, die die berufliche Eingliederung und die dazu notwendigen Hilfen angehen, zuständig‘.

65 Vgl. K. Jacobs: Lernbehinderte auf dem Weg in die Arbeitswelt, 1975, S. 127.

66 Vgl. Dibbern, Kaiser, Kell: a.a.O., S. 53.

67 Vgl. Bundesarbeitsblatt, 23. Jg. Nr. 3, März 1972.

68 Vorberufliche Bildung erscheint dort als übergeordnete Gesamtaufgabe, die sowohl Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt als auch Berufsorientierung durch Bildungs- und Berufsberatung umfaßt.

69 Vgl. Empfehlung zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung länderübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.2.1975. Zit. nach Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 1975, Nr. 16, S. 430.

70 So hält etwa D. Cramer in: Arbeitslehre in der Sonderschule für Lernbehinderte, Z. Heilpäd. 1972, S. 836 eine Theoretisierung über ‚technisch-technologische, wirtschaftliche und gesellschaftlich-soziale Bereiche‘ für möglich, wenn sie ‚aus unmittelbarer eigener Erfahrung heraus‘ entwickelt wurde.

71 Innerhalb der Lernbehindertpädagogik wird neuerdings auch auf eine deduktive Unterrichtsanlage hingewiesen. So führt etwa H. Schaible in: Kontroverse Legitimationsmodi des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte, Z. Heilpäd. 1976, S. 197 aus: ‚Der Schwierigkeitsgrad wird nicht mehr langsam, fortschreitend gesteigert, sondern massiert sich am Anfang der Stunde. Bildhafte, konkrete, emotiv gefärbte oder aktivitätsbetonte Medien werden tendenziell durch hochfunktionalisierte Schemata, durch Modelle, Diagramme, Klassifikationsraster usw. abgelöst. Um die der Erfahrung nicht unmittelbar zugänglichen Inhalte der sekundären gesellschaftlichen

Realität durchsichtig machen zu können, wird eine Vielzahl symbolischer Aufzeichnungsformen entwickelt'.

W. Nestle: Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte, Z. Heilpäd. 1975, S. 528 weist auf die ‚zwischen Erfahrung und Begriff und Besonderem und Allgemeinem wirkende Dialektik‘ hin, die ‚für konkrete Unterrichtsinhalte noch nicht aufgearbeitet‘ worden ist. Nach Meinung von W. Nestle bleiben die empirischen Erfahrungen der Schüler ‚isoliert, zufällig und ‚blind‘, wenn der Lehrer die Allgemeinbegriffe nicht vermittelt und seine Allgemeinbegriffe, die oft durch Massenmedien vermittelt sind, bleiben leer, wenn der Lehrer nicht Anschauungen und Erfahrungen dazu ermöglicht‘.

C) Die Bedeutung der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt für die berufliche Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung

I. Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen vorberuflicher Erziehung und Bildung durch den Arbeitslehreunterricht bei körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung

An der in den letzten Jahren geführten allgemein-pädagogischen Diskussion um den Arbeitslehreunterricht hat die Sonderpädagogik nur sehr zögernd begonnen teilzunehmen.

Wohl finden sich in den einzelnen Richtlinien und Lehrplänen der Sonderschulen Hinweise auf die Notwendigkeit einer Beschulung in Sachen Arbeitslehre, ebenso liegen dem Lehrer, speziell an der Schule für Lernbehinderte, einige theoretische Abhandlungen über den Bereich einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vor, für die Praxis des unterrichtlichen Alltags jedoch werden diesbezüglich kaum Hilfen angeboten¹.

Es überrascht daher nicht, wenn sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht für einen Arbeitslehreunterricht bei körperbehinderten Schülern, erst recht bei zusätzlich bestehender kognitiver Behinderung, noch weniger Anregungen vorliegen.

Weder die Hamburger Richtlinien noch der bayerische Lehrplan für die Schule für Körperbehinderte, gehen auf die besonderen unterrichtlichen Bedürfnisse des körperbehinderten Schülers mit zusätzlicher Lernbehinderung ein, wenn man von dem wenig hilfreichen Verweis auf die Lehrpläne der Lernbehindertenschule absieht; ebensowenig die Richtlinie für die Schule für Körperbehinderte, die sich in der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1972 findet.

Wie gering ansonsten der diesen Veröffentlichungen zu entnehmende Beitrag inbezug auf eine Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zu veranschlagen ist, wurde bereits dargelegt.

Etwas besser ergeht es dem, der diesbezüglich Hilfen und Anregungen aus den Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates entnehmen will. Dort findet sich ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher² aus dem Jahre 1974. Es

1 Einige innovative Unterrichtsbeispiele für den Arbeitslehreunterricht an der Schule für Lernbehinderte finden sich bei: Heide, E.: Polytechnische Bildung in der Lernbehindertenschule, 1973; Jacobs, K.: Lernbehinderte auf dem Weg in die Arbeitswelt, 1975; Vetter, K. F. (Hrsg.): Polytechnischer Unterricht in der Schule für Lernbehinderte, 1973, ders.: Arbeitslehre/Polytechnik für Behinderte, 1975.

2 Schönberger, F.: Körperbehinderungen – Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 35, 1974.

erscheint zwar weder in dem Gutachten selbst noch in den diesem Gutachten beigefügten Lehrplänen für die Sonderschullehrerausbildung an einer Pädagogischen Hochschule im Lehrbereich Körperbehinderten-Pädagogik ein differenzierter Hinweis auf die programmatisch-finale Relevanz einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt für die Rehabilitation und Integration körperbehinderter Schüler.

Dies leisten zu wollen wird von dem Gutachten aber auch nicht vorgegeben³, das sich insgesamt weniger mit speziellen didaktisch-methodischen Einzelfragen befaßt, als mit grundsätzlichen sozial-anthropologischen und rehabilitationsorganisatorischen Gravamina.

Unter diesem Aspekt ist in unserem Zusammenhang jedoch vor allem hinzuweisen auf die begründete Ablehnung einer ‚aus den heroischen Zeiten der Krüppelfürsorge‘ herrührenden ‚Anpassungs-Pädagogik‘, die noch heute soziale Rehabilitation anstatt sie ‚jenseits aller sozio-ökonomischer Effektivitäts-Imperative‘ anzusiedeln, an der Maxime ‚vom Almosenempfänger zum Steuerzahler‘ meint festmachen zu müssen⁴.

Von besonderer Bedeutung ist ferner, daß das Gutachten die Verpflichtung anerkennt, sich auch des ‚kognitiv devianten motorisch Behinderten‘⁵ anzunehmen. Insbesondere das differenzierte Wissen um die etwa bei cerebralaparetischen Kindern neben den ‚hirnorganisch bedingten Intelligenzdefekten‘ zu beachtenden kognitiven Deviationen, ‚die als somatogene Intelligenz-Entwicklungshemmung‘⁶ bezeichnet werden, und somit ‚als zur Körperschädigung konsekutiv erklärbar‘⁷ erscheinen, führt zur Darstellung von ersten daraus ableitbaren grundsätzlichen pädagogischen Konsequenzen⁸. Danach wird eine individuell differenzierende, den Lernbeeinträchtigungen der Körperbehinderten adäquate Schulbildung gefordert, die nicht unter dem Aspekt ‚der Ermäßigung von Ansprüchen‘ zu verstehen ist, sondern als ‚Modifikation auf die Situation des Körperbehinderten‘ hin⁹. Wobei zu beachten ist, daß erst aufgrund von eindeutigen Ergebnissen, die aus multidisziplinären Langzeitdiagnosen resultieren müssen, davon ausgegangen werden kann, daß bei der unterrichtlichen Förderung im Einzelfall erst dann mit ‚eingeschränkter Lernfähigkeit‘ oder mit ‚erheblich eingeschränkter Lernfähigkeit‘ gerechnet werden darf, wenn pseudodebile Intelligenzleistungs-Rückstände im Sinne von ‚eingeschränkten Lernvoraussetzungen‘ ausgeschlossen wurden¹⁰.

3 Ebd., S. 199, 245.

4 Ebd., S. 237.

5 Ebd., S. 220.

6 Ebd., S. 218.

7 Ebd., S. 220.

8 Vgl. ebd., S. 235 ff.

9 Ebd., S. 247.

10 Schönberger, F.: Vortrag in Nürnberg am 30.11.74, zit. nach H. Spreng: Zur Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder, Diss. 1977, S. 69.

Es muß aber an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß die aus einem förderungsmotivierenden Handlungsinteresse vorgenommene Differenzierung in eine entwicklungspsychologisch bedingte funktionelle motorische Beeinträchtigung (somatogene Intelligenzentwicklungshemmung) versus schädigungsspezifische Symptomatik (hirnorganisch bedingter Intelligenzdefekt) bei cerebral-paretischen Kindern nicht zu dem sonderpädagogisch irrigen Schluß verführen darf, daß die hirnschadensspezifische Symptomatik irreversibel und pädagogisch nur besonders schwer modifizierbar sei und lediglich die Phänomene entwicklungspsychologischer Genese sonderpädagogisch erfolgreich angegangen werden könnten. Dadurch würde übersehen, daß die durch somatogen-funktionelle Motilitätsstörungen eintretenden Einschränkungen und Veränderungen der Lernmöglichkeiten – die sowohl durch die Beeinträchtigung selbständiger Lokomotion als auch durch negative Reaktionsweisen der Umwelt auf die motorische Insuffizienz bedingt sein können und sich damit auch als soziogen und psychogen darstellen¹¹ – ebenso modifizierende Einflüsse auf Gehirnfunktionen und Intelligenzleistungen haben können, die in ihren Schädigungsfolgen cerebralen Ausfällen gleichkommen¹².

Deshalb bedürfen, und das wäre das besondere Anliegen des Gutachtens, Deviationen unmittelbarer oder mittelbarer Genese gleichermaßen intensiver sonderpädagogischer Maßnahmen.

Offen, und somit weitgehend schulpädagogisches Desiderat, bleibt weniger woraufhin, sondern wie und wodurch ein optimales rehabilitationspädagogisches Lernangebot der durch kognitive Deviationen beeinträchtigten körperbehinderten Schüler, insbesondere jener, deren Lernbeeinträchtigung dem Grad der Lernbehinderung entspricht, erfolgen könnte und sollte¹³.

Für die uns leitende Thematik wäre es im übrigen interessant gewesen, wenn die in dem Gutachten erfolgte Explikation des schulorganisatorischen Modells für eine „regionale Mittelpunktsschule für Körperbehinderte“¹⁴ sich einer Auseinandersetzung mit dem von E. Begemann¹⁵ vorgeschlagenen

11 Vgl. Schönberger, F.: Körperbehindertenpädagogik. In: Solarová, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche, 1976², S. 138.

12 Vgl. Leyendecker, C. H.: Lernverhalten behinderter Kinder. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zum Lernverhalten bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen, 1977, S. 30 ff. Schmidt, M.H.: Differentielle Validität und Intelligenzdiagnostik bei Körperbehinderten. Sonderpädagogik 1976, S. 184 ff.

13 Zur Frage der Auswirkung einer Bewegungsbeeinträchtigung auf die Handlungsfähigkeit und die kognitive Entwicklung vgl. besonders die von K. Jetter 1975 vorgelegte Untersuchung: „Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung“, in der versucht wird, unter Berücksichtigung der Entwicklungstheorie von J. Piaget neue Möglichkeiten von Förderungsmaßnahmen aufzuzeigen.

14 Ebd., S. 246 ff.

15 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte. In: Wolgart, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, 1971, S. 181 ff.

„Modell der Schule für Körperbehinderte“¹⁶ nicht versagt hätte. Die dort zur Diskussion gestellte „Hauptstufe“, die sich als Eingangsstufe auch der Berufsbildung versteht¹⁷ sowie die ihr folgende „Werkstufe“¹⁸ könnte u.U. einen geeigneten Weg weisen, der den spezifischen Lernbedürfnissen gerade des körperbehinderten Schülers mit zusätzlicher Lernbehinderung in bezug auf die Anforderungen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt entgegenkäme.

Auch in dem von H. Wolfgart und E. Begemann 1971 herausgegebenen Werk „Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule – Eine organisatorische, anthropologische und didaktisch-methodische Wegweisung“, bei dem es sich für den deutschsprachigen Raum um den erstmaligen umfassenderen Versuch einer Körperbehindertenpädagogik handelt, wird eine didaktisch-methodische Wegweisung für den Arbeitslehreunterricht ausgespart. Dennoch wird unter dem Aspekt einer ganzheitlichen Erziehung und Bildung die anstehende Problematik angesprochen: „Es wird wohl kaum eine Schulart und nur wenige Sonderschultypen geben, in denen das gegenseitige Verflochtensein von Didaktik und Methodik mit seinen Wechselwirkungen zu Erziehung, Unterricht, Schulorganisation, Vorschulzeit, Berufswelt und Lebenswirklichkeit so deutlich zum Ausdruck kommt, wie dies in der Sonderschule für Körperbehinderte der Fall ist“¹⁹.

Desweiteren wird unter teleologisch-pädagogischem Aspekt hingewiesen auf die erschwerte Berufsvorbereitung, den auf ein Minimum eingeschränkten Kreis möglicher Berufsbilder, sowie die Schwierigkeiten bei der Berufsfindung und Arbeitsvermittlung²⁰.

Besonderes Interesse verdient der Versuch, ausgehend von „möglichen erfüllenden Lebenspositionen“²¹, spezifischen „Lebensmöglichkeiten und Berufspositionen“²², die dem körperbehinderten Menschen offen stehen, eine eigenständige Körperbehindertenpädagogik zu begründen, ohne dabei zu übersehen, daß das zu bildende Kind nicht nur auf eine Zukunft hin zu erziehen ist, sondern ein „Anrecht auf eine erfüllte Gegenwart“ besitzt²³.

In diesem Zusammenhang taucht dann auch der Hinweis auf eine „Arbeitslehre“ auf, die nicht nur für die „mobilen, technischen und teilautomatisierten Arbeitsplätze“ befähigen soll. „Das hat sie selbstverständlich auch zu lei-

16 Ebd., S. 208–210; vgl. auch S. 200–202.

17 Ebd., S. 208.

18 als Vollzeitschule mit beruflichem Abschluß; ebd., S. 208, 210.

19 Hahn, M.: Bedarf es einer besonderen Didaktik für die Körperbehindertenschule? In: Wolfgart, H. u. Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, 1971, S. 165.

20 Vgl. ebd., S. 173.

21 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte. In: Wolfgart, H. u. Begemann, E., a.a.O. S. 196.

22 Ebd., S. 185.

23 Ebd., S. 203.

sten, vor allem aber hat sie zu befähigen für eine menschliche Arbeit, das heißt für eine Arbeit, die Verantwortung abfordert und Sinn erschließt und damit die Möglichkeiten sinnvoller Freizeit eröffnet²⁴.

Sodann wird darauf hingewiesen, daß Körperbehinderten in erheblich stärkerem Maße als bisher Arbeitsmöglichkeiten zu eröffnen sind, damit auch sie durch sinnvolle Tätigkeit personale Erfüllung erreichen und zugleich für ein personbestimmtes Freizeitleben befähigt werden, das nicht allein Reflex auf eine entfremdete sinnleere berufliche Existenz darstellt²⁵.

Wie unter diesen Aspekten eine existentielle Zurüstung²⁶ des körperbehinderten Schülers durch den Sonderschullehrer zu leisten wäre, wird nicht näher ausgeführt.

Nichtsdestoweniger besteht der Ertrag der hier vorgelegten Körperbehindertenpädagogik in unserem Zusammenhang mit darin, daß wesentliche Grundfragen bezüglich einer vorberuflichen Erziehung und Bildung körperbehinderter Schüler, auch derer mit Lernbehinderung²⁷, angegangen werden.

1972 erschien, von W. Bläsig, G. W. Jansen und M. H. Schmidt herausgegeben, „Die Körperbehindertenschule“. Ein Sammelband, der sich in seinem Untertitel anheischig macht, eine fachgerechte ‚Darlegung der gegenwärtigen didaktischen und methodischen Konzeption‘ zu präsentieren und zwar für eine Körperbehindertenschule, die Bläsig in seinen Vorüberlegungen als Ort gezielter Vorbereitung auf das spätere Leben, ‚die schulische, berufliche und soziale Eingliederung‘²⁸ definiert. Konzipiert wurde dieses Werk von Autoren, die für sich in Anspruch nehmen, ihre Aussagen in jahrelangen praktischen Erfahrungen, in Forschungs- und Lehrtätigkeit und in zahlreichen Diskussionen²⁹ erarbeitet zu haben.

Nach solcherart präludierter Legitimation überrascht es dann doch, wenn man in dem von Bläsig verfaßten Beitrag zum Thema ‚Arbeitslehre‘ gleich zu Beginn mit der Behauptung konfrontiert wird: ‚Das Fach Arbeitslehre (Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt) gibt es in den Schulen der Bundesrepublik noch nicht, ihm wird aber bereits eine zentrale Stellung im Fächerkanon der neuen Hauptschule zugewiesen...Im Folgenden wird daher nicht nur versucht, die Bedeutung der Arbeitslehre für diesen Personenkreis (der Körperbehinderten, A.d.V.) zu erarbeiten, es sollen auch die speziellen methodischen Abweichungen vom normalen Weg herausgearbeitet werden‘³⁰.

24 Ebd., S. 200.

25 Ebd., S. 202.

26 Vgl. Begemann, E.: Zur Aufgabe einer Didaktik für körperbehinderte Kinder und Jugendliche, Z. Heilpäd., 1969, S. 284.

27 Vgl. Wolfgart, H. u. Begemann, E.: Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, a.a.O. S. 185, 208.

28 Bläsig, Jansen, Schmidt (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule, 1972, S. 5.

29 Ebd., S. V.

30 Ebd., S. 133.

Hier wird der unberechtigte Eindruck erweckt, als handle es sich bei der dargestellten Thematik um eine tabula rasa. Übersehen werden aber dabei sowohl die 1970 erschienenen ‚Arbeitsgrundlage – Fach Arbeitslehre, 7.–9. Klasse‘ des Senators für Schulwesen in Berlin als auch die ‚Lehrpläne für die Schulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige in Bayern‘ aus dem Jahre 1971, die Arbeitslehre bereits damals als selbständiges Unterrichtsfach ausweisen und nicht etwa lediglich als Unterrichtsprinzip, Fächergruppe oder Bezeichnung für fächerübergreifende Themenkreise.

Es ist bei einem Opus von über 290 Seiten Umfang, das den ausdrücklichen Anspruch erhebt, ‚die gegenwärtige didaktische und methodische Konzeption der Schule für Körperbehinderte fachgerecht darzustellen‘³¹ unter dem expliziten Erziehungsziel der Vorbereitung des behinderten Schülers ‚auf sein späteres Leben, die schulische, berufliche und soziale Eingliederung‘³² doch bedauerlich, daß der zentralen Bedeutung der Hinführung des körperbehinderten Schülers auf die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt im Arbeitslehreunterricht lediglich 9 Seiten eingeräumt werden. Merkwürdig auch die Abstinenz gegenüber der Darstellung des Standes wissenschaftstheoretischer und -praktischer Diskussion um die Arbeitslehre innerhalb der Sonderpädagogik im allgemeinen erst recht der Körperbehindertenpädagogik im besonderen.

So vermittelt denn auch das auf 6 Autoren konzipierte Literaturverzeichnis zum Thema Arbeitslehre bei weitem nicht den Stand der Diskussion zum Zeitpunkt der Veröffentlichung.

So erfreulich es insgesamt ist, daß hier der Arbeitslehre Raum gegeben wird – dem Sexualkundeunterricht und der Geschlechtlichkeit Körperbehinderter widerfährt dies nicht –³³ so muß es doch vom wissenschaftlichen Standpunkt als bedauerlich empfunden werden, nicht etwa, daß pointiert eigene Gedanken und Erfahrungen entwickelt und dargestellt werden, sondern daß der eigene Standpunkt zum gegenwärtigen Konzept der Körperbehindertenpädagogik erhoben wird und das angesichts der verlagsökonomisch überaus begrenzten Möglichkeit der Veröffentlichung körperbehindertenspezifischer Literatur.

Nach Bläsig gehört zu den unverrückbaren Aufgaben der Körperbehindertenschule die gezielte Vorbereitung auf die ‚berufliche und soziale Eingliederung‘³⁴. Den möglichen Beitrag der Arbeitslehre zu diesem Ziel veranschaulichen die beiden folgenden Zitate: ‚Die Arbeitslehre will dem jungen Men-

31 Ebd., S. V.

32 Ebd., S. 5.

33 Einen entsprechenden Verweis etwa auf einen Beitrag wie den von Begemann, E.: Die Geschlechtlichkeit Körperbehinderter als pädagogische Aufgabe; in: Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule, a.a.O., der 1971 erschien, sucht man in dieser Körperbehindertenpädagogik vergebens.

34 Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule, S. 5.

schen eine sachgerechtere und breitere Vorbereitung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt geben, als es bisher möglich war. Es kann den Körperbehinderten, insbesondere den vielen Mehrfachbehinderten unter ihnen, nur zum Nutzen sein, wenn Ansatz und Weg zu ihrer Eingliederung in Beruf und Gesellschaft umfassender werden³⁵. „Der Körperbehinderte ist in einer Außen-seiterstellung. Sein Bewegungsradius ist stark eingeschränkt, seine Sozialer-fahrungen sind gering, die wachsende Persönlichkeit ist schwierigen Konfron-tationen ausgesetzt. Daher muß ihm als Äquivalent eine besonders gute und vielseitige Vorbereitung auf das berufliche und gesellschaftliche Leben gege-ben werden. Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach kann dazu beitragen, das körperbehinderte Kind beruflich und sozial besser zu integrieren. Eine umfassende Vorbereitung des behinderten Schülers auf die Arbeitswelt wird ihm Angst und Unsicherheit nehmen, wird ihn auf un-angenehme soziale Erfahrungen am Arbeitsplatz vorbereiten, wird sein Welt-bild weiten und ihm eine bessere Ausgangsposition für den Berufsweg ge-ben“³⁶.

Als Konsequenz fordert *Bläsig* deshalb für die Körperbehindertenschule, daß „die Arbeitslehre zu einem ‚didaktischen Zentrum‘“ werden muß³⁷.

Zweifelsohne gebührt nun der Arbeitslehre eine zentrale Stellung inner-halb des Curriculums der Körperbehindertenschule. Ob es allerdings gerecht-fertigt ist, Arbeitslehre, so wie sie von *Bläsig* definiert wird, als ‚didaktisches Zentrum‘ zu statuieren ist fraglich. Besonders dann, wenn man die Herkunft des Begriffes ‚didaktisches Zentrum‘ untersucht und seine Begriffsgeschichte innerhalb der Arbeitslehre-Konzeptionen verfolgt, worauf wir bereits früher eingegangen sind³⁸.

Hier bleibt festzustellen, daß *Bläsig* den Terminus ‚didaktisches Zentrum‘ im Anschluß an einen Hinweis auf die Hauptschul-Empfehlungen des Deut-schen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1964 in Anführungszeichen gesetzt einführt, um dadurch den Herkunftsort des Begriffes zu signalisieren.

So korrekt dieser Hinweis auch ist, der Gebrauch des Begriffes geschieht in der bereits oben³⁹ aufgewiesenen falschen Interpretation. Die Forderung nach einer Arbeitslehre als didaktischem Zentrum findet sich nämlich bei *Bläsig* in folgendem Kontext: „In einer Schule für Körperbehinderte, deren Bildungsaufgabe und -ziel die Habilitation des behinderten Kindes ist, muß die Arbeitslehre zu einem ‚didaktischen Zentrum‘ werden, weil die Berufs-findung für das körperlich behinderte Kind – mehr als beim unbehinderten – Grundlage einer umfassenden Habilitation und Rehabilitation ist“⁴⁰.

35 Ebd., S. 138.

36 Ebd., S. 139 f.

37 Ebd., S. 133.

38 S. 16 f., 19⁵⁹.

39 S. 17.

40 *Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule*, S. 133.

Hier wird unversehens die Berufsfindung zum didaktischen Zentrum der Körperbehindertenschule. Sie soll die Grundlage einer umfassenden Rehabilitation des körperbehinderten Kindes sein. Diese Sicht der Arbeitslehre ist jedoch den Hauptschul-Empfehlungen fremd. An keiner Stelle ist dort die Rede davon, daß der Beruf oder die Berufsfindung als didaktisches Zentrum der Hauptschule zu gelten hätten. Es heißt vielmehr: ‚Der Hauptschule erwächst also die Aufgabe, allgemeine Bildung in einem neuen, zeitgemäßen Sinn zu verwirklichen. Die Richtung, in der sie zu lösen ist, wird dadurch mitbestimmt, daß diese Hauptschule zugleich eine Eingangsstufe des beruflichen Bildungswesens ist, der – als ‚Zweiter Bildungsweg‘ vielfach diskutiert und als sozial, ökonomisch und politisch erforderliche Korrektur unseres Bildungssystems sich durchsetzend – den Beruf als didaktisches Zentrum hat. Der Beruf ist fast immer mehr als Erwerbstätigkeit, er strahlt dann als die zum Bewußtsein gekommene Lebensaufgabe in Familie, Gesellschaft und Staat aus. Aber er beruht doch auf dem Arbeitsleben, und die moderne Arbeitswelt ist so beschaffen, daß der Jugendliche einer besonderen Hinführung auf sie bedarf, bevor er in sie eintritt. Dem dient in der Hauptschule vor allem die Arbeitslehre‘⁴¹. Dabei gilt die Arbeitslehre ‚keineswegs speziellen Berufen und bevorzugt vor dem 10. Schuljahr auch kein Berufsfeld...; wenn die allgemeinen Grundlagen nicht zu kurz kommen sollen, kann sie sich erst im 10. Schuljahr nach solchen großen Berufsfeldern differenzieren‘⁴². Der Schüler soll also im Sinne einer allgemeinen berufsorientierenden Menschenbildung⁴³ soweit gefördert werden, daß er ‚seine Berufswahl verständiger treffen kann‘⁴⁴.

Aus der Praxis der Körperbehindertenschule heraus hat sich aber laut *Bläsig* gezeigt, daß nicht nur das Kennenlernen von Betrieben und die Durchführung von Arbeitsversuchen während des 9. Schuljahres erfolgen soll, sondern auch schon die Entscheidung über den Beruf⁴⁵. ‚Je schwerer ein Kind behindert ist – besonders wenn mehrere Behinderungen vorliegen – desto intensiver müssen die Bemühungen in Therapie und Unterricht sein, weil die Eingliederungsmöglichkeiten auf ein Minimum beschränkt sind. Auch hier muß ein Team von Fachkräften über methodische Überlegungen, die sich aus der Arbeitslehre ergeben können, zu einem gezielten Plan kommen, der ein frühes Üben einiger Handgriffe schon ab 6./7. Schuljahr vorsieht. Um solch eine Teilausbildung zu ermöglichen, muß unter Außerachtlassung der Schulbildung dieses individuelle Training intensiv betrieben wer-

41 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 7–8, S. 21.

42 Ebd., S. 41.

43 Vgl. ebd., S. 25.

44 Ebd., S. 41.

45 Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule, S. 137.

den. Das ist häufig auch für Athletotiker mit guter Begabung die einzige Möglichkeit für eine Teilbeschäftigung⁴⁶.

So erfreulich es ist, daß die Bedeutung der Arbeitslehre⁴⁷ von *Bläsig* gesehen wird, so bedenklich müssen jedoch die hieraus gezogenen Konsequenzen erscheinen, die als die speziellen methodischen Abweichungen vom normalen Weg⁴⁸ als gegenwärtiges Konzept der Körperbehindertenpädagogik vorgetragen werden.

In einer Körperbehindertenpädagogik, die ein frühes Üben einiger Handgriffe schon ab 6./7. Schuljahr vorsieht⁴⁹ und das unter Außerachtlassung der Schulbildung⁴⁹ müssen Arbeitslehreprämissen, nach denen Arbeitslehre eine sachgerechtere und breitere Vorbereitung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt⁵⁰ geben will, zur Phrase verkommen und als rhetorisches Alibi dienen für eine insgeheim kritiklos angepaßte Zulieferung Körperbehinderter für die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mit eben noch marktgerecht verwertbaren Qualifikationen. Ein frühes Üben einiger Handgriffe schon ab 6./7. Schuljahr...unter Außerachtlassung der Schulbildung⁵¹ bewirkt, auch für Athletotiker mit guter Begabung⁵², weder eine breitere Vorbereitung auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt⁵³ noch wird sie das Weltbild weiten⁵⁴.

Statt dessen wäre es notwendig, angesichts der Schwierigkeiten der beruflichen Integration körperbehinderter Schüler, erst recht jener mit zusätzlicher mentaler Beeinträchtigung, u.a. wenigstens eine Verlängerung der Schulzeit um mindestens ein 10. allgemeinbildendes Schuljahr zu fordern. Im Gegensatz zu einer defektspezifischen Minimalpädagogik wären auch für die Körperbehindertenpädagogik Konsequenzen zu ziehen aus der von H. Bach griffig formulierten These: „Je schwerer die Behinderung, desto umfänglicher der Erziehungsbedarf“⁵⁵.

Daß sich dabei umfänglicher Erziehungsbedarf nicht nur auf eine additive Erweiterung der Schulzeit beziehen darf, sondern eine umfängliche Neustrukturierung und -akzentuierung der Körperbehindertenpädagogik intendiert, sei hier ausdrücklich vermerkt. Bei dieser Neustrukturierung wird einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt im Arbeitslehreunterricht innerhalb der vorberuflichen Erziehung und Bildung bis zum Ende der Sekundarstufe I eine zentrale Bedeutung zukommen.

46 Ebd., S. 138.

47 Ebd., S. 133.

48 Ebd., S. 133.

49 Ebd., S. 138.

50 Ebd., S. 139.

51 Ebd., S. 138.

52 Ebd., S. 138.

53 Ebd., S. 139.

54 Ebd., S. 140.

55 Bach, H.: Berufsbildung geistigbehinderter Jugendlicher. In: Bach, H. (Hrsg.): Berufsbildung behinderter Jugendlicher, 1971, S. 31.

Ohne daß sich Arbeitslehre zu einem Mammutfach auswüchse, sondern in vielfältiger didaktisch-methodischer Gestalt – als selbständiges Unterrichtsfach, als fachspezifischer oder fächerübergreifender Themenkreis, als Fachgruppe oder Unterrichtsprinzip – in Erscheinung tritt, würde hier der Kanon des Gesamtcurriculums der Körperbehindertenschule eine grundlegende Neustrukturierung⁵⁶ und -akzentuierung erfahren, indem nicht etwa der Beruf als solcher, sondern die Arbeitslehre als didaktisches Zentrum des für das Leben des behinderten Schülers Relevanz beanspruchenden Allgemeinen auszuweisen wäre, insofern dieses lebensrelevante Allgemeine dominant durch die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt strukturiert wird.

Arbeitslehre in diesem Sinne als didaktisches Zentrum einer Körperbehindertenschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, die sich der intensiven Förderung auch der lernbehinderten Schüler verpflichtet fühlt, wird sich mitnichten gegen einen Unterricht wenden, der spezielle Kompetenzen dadurch vermitteln will, daß z.B. ‚der größte Teil der lernbehinderten körperbehinderten Kinder...im Maschinennähen ausgebildet‘ wird und ‚hierbei Spezialnähmaschinen mit Fuß- und Handbetrieb‘ eingesetzt werden, ‚so daß auch die Wagenkinder den anderen nicht nachstehen‘⁵⁷.

Derselbe Unterricht wäre aber z.B. verfehlt, wenn etwa durch frühes Üben einiger Handgriffe an diesen Nähmaschinen ‚auf Numero sicher‘ eine Teilausbildung unter Ausßerachtlassung sowohl einer möglichst breiten manuellen Befähigung als auch einer möglichst intensiven geistigen Förderung intendiert und dieses Tun als hinreichende Berufsfindungsmaßnahme angesehen würde. Gerade dies wäre angesichts der permanenten Veränderung industrieller Arbeitsfunktionen der ‚sicherste Weg‘ dauerhafte berufliche Rehabilitation und Integration zu verfehlen. Hier ist der Forderung von E. Begemann mit allem Nachdruck zuzustimmen: ‚Jede zu frühe Spezialisierung und Ableitung von Ausbildungszielen aus Arbeitsplatzanalysen ist zu vermeiden‘⁵⁸.

Angesichts der Lerner schwerungen, die sowohl körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung – und nicht nur sie – als auch ihre Lehrer zu meistern haben und aufgrund der Interdependenz von inhaltlicher und methodischer Entscheidung, ergibt sich die Notwendigkeit, den Unterricht in stärkerem Maße als bisher induktiv zu gestalten, um das intendierte lebensbedeutsame Allgemeine aus dem je Speziellen hervorgehen zu lassen.

Daß man hierbei durchaus auch zu einer handwerklich-technischen und materialkundlichen Elementarbildung greifen sollte⁵⁹ dürfte auch Körperbehindertenpädagogen einsichtig sein, weil sich dadurch gegenüber einem scho-

56 Vgl. Begemann, E.: Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft, a.a.O., S. 106.

57 Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule, a.a.O., S. 204.

58 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte, a.a.O., S. 201.

59 Ebd., S. 201.

lastisierenden ‚learning by chalk und talk‘ der traditionell-rezeptiven Buch- und Stillsitzschule eher ein entscholastisierendes produktives ‚learning by doing‘ ermöglichen ließe. Speziell für die Körperbehindertenschule gilt, was H. Heise für die Regelschule postuliert: ‚Der Unterricht der entscholastisierten Schule läßt das Kind nicht etwas lernen, sondern etwas tun, woraus sich dann das Lernen gleichsam nebenbei ergibt‘⁶⁰. ‚Deshalb ist eine Schule, die den Nachwuchs zum Beruf hinleiten will, darauf bedacht, daß alles Wissen ein primär lebendiges oder im Nachvollzuge wiederverlebendiges Erkennen ist‘⁶¹. In dieser Schule des zubereiteten Erfahrungsraumes lebensrelevanter Fakten wird am Ende ‚nicht der Beruf gefunden, sondern nur die Könnens- und Bedürfnisebene, aus der sich später der Beruf ergibt‘⁶².

Bezüglich der Berufsfindung wäre in unserem Zusammenhang zu verweisen auf die ‚Empfehlung zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung länderübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte‘, die 1975 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurde, und in der es heißt: ‚Allgemein gilt, daß eine Berufsentscheidung bei Körperbehinderten häufig längerer Beobachtung, eigener Erfahrungen in verschiedenen Erprobungsbereichen und eingehender persönlicher Beratung bedarf‘⁶³.

Dies kann für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung im Rahmen der Sekundarstufe I in der Regel nicht geleistet werden.

Angesichts der restringierten beruflichen Mobilitätsperspektive⁶⁴ des körperbehinderten Menschen mit zusätzlicher mentaler Behinderung, ist vielmehr darauf zu achten, daß die Berufsplanung nicht etwa nur auf einen mehr oder weniger revidierbaren⁶⁵ Startberuf hin ausgerichtet wird, sondern daß trotz des Aspektes einer weitestmöglichen beruflichen Mobilitätskompetenz, hier schon eher eine erste ‚Berufs- und Ausbildungsentscheidung unter der Per-

60 Heise, H.: Die entscholastisierte Schule, a.a.O., S. 37.

61 Ebd., S. 36.

62 Ebd., S. 35.

63 Zit. aus: Bundesanstalt für Arbeit: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste Nr. 16, 1975, 3.4.

64 Zur Diskussion des Problems der Mobilität der nicht behinderten Arbeitskräfte vgl. Geißler, Kh. A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz, a.a.O., S. 67 f. Hier wird auf ‚die Ermächtigung des Menschen zu Wahl und Wechsel des Berufs in der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation‘ als ‚die humane Chance‘ hingewiesen, ‚die den aus dem Protest gegen den determinierenden Zwangscharakter der ständischen Gesellschaft stammenden Gegensatz von Berufs- und Allgemeinbildung hinter sich lassen kann‘. ‚Mit dieser, in der potentiellen Freiheit des Berufswechsels bzw. des Tätigkeitswechsels der Mobilität liegenden Chance, gehen Risiken einher, die als Zwang, mobil sein zu müssen, berufliche Identität geradezu zu gefährden vermögen‘. Die ‚Forderung nach Beweglichkeit, Wendigkeit und Flexibilität‘ kann ‚den Menschen in einen Dauerzustand der Diskontinuität‘ versetzen, ‚in dem das Selbst- und Weltverständnis permanent verunsichert ist‘.

65 Vgl. etwa: Ständige Konferenz der Kultusminister: Empfehlungen zur Hauptschule, 1969, a.a.O., S. 153; dort wird darauf hingewiesen, daß ‚am Ende des 9. Schuljahres eine revidierbare Berufsfeldentscheidung‘ getroffen werden kann.

spektive einer langfristigen individuellen Berufswegplanung⁶⁶ als spezifische Entscheidung für ein ganzes Leben zu fällen ist⁶⁷. So kommt den Berufsfindungsmaßnahmen eine Schlüsselrolle in bezug auf die berufliche Integration des Behinderten zu. Wenn auch mit bester Absicht gemeint wird, Berufsfindung bereits innerhalb der Sekundarstufe I der Körperbehindertenschule mit leisten zu können, so ist dem doch nachfolgende Argumentation von W. Weber entgegenzuhalten. Seiner Ansicht nach bildet die Berufsfindungsmaßnahme „aus der Sicht des Behinderten ein Postulat, das in unserer Gesellschaft zu respektieren ist, denn nur so kann der Dialog in einer den berechtigten Ansprüchen des Behinderten entsprechenden Weise geführt werden, nur so können wir eventuell Entmündigungen und Bevormundungen einigermaßen eliminieren. Natürlich ist sie auch von der Gesellschaft her eine legitime Forderung, um sicher zu stellen, daß die von der Gesellschaft zu tragenden Lasten auch sinnvoll eingesetzt werden und sie soll nicht zuletzt den Behinderten vor Enttäuschungen bewahren, wenn Traumvorstellungen bei seiner eigenen Berufsplanung Pate gestanden haben. Messen wir den Rehabilitationserfolg nicht nur am erfolgreichen Abschluß einer Ausbildung, ja selbst in der Eingliederung, sondern auch an der späteren Arbeitszufriedenheit, so glaube ich nach sehr vielen Gesprächen mit Behinderten, die einen beruflichen Abschluß erreichten, ohne daß eine Berufsfindung durchlaufen wurde, daß in der Rehabilitation noch weit erfolgreicher gearbeitet werden könnte, wenn mehr Behinderte als bisher im Rahmen einer Berufsfindungsmaßnahme erschöpfend hinsichtlich Neigung und Begabung untersucht, informiert und beraten worden wären“⁶⁸.

Berufsfindung und ggfs. Berufsbefähigung werden deshalb in der Regel erst innerhalb eines Berufsvorbereitungsjahres⁶⁹ oder des Berufsgrundbildungsjahres der Sekundarstufe II ihren pädagogischen Ort finden. Hierbei gilt es als erstes Ziel eine Berufsfeldwahlreife⁷⁰ als Vorbedingung der Berufs-

66 Dibbern, Kaiser, Kell; a.a.O., S. 74.

67 Vgl. Weber, W.: Berufsfindung bei schwerbehinderten Jugendlichen aus der Sicht des Arbeitsmediziners. Informationsdienst für Fachkräfte der Rehabilitation der Stiftung Rehabilitation, Nov./Dez. 1976, S. 7.

68 Ebd., S. 9.

69 Vgl. hierzu die empirische Untersuchung von Modellen zur Erlangung von Berufsreife und Betriebsreife, die von W. Joeressen und B. Zeidler unter dem Titel „Berufsvorbereitende Maßnahmen für lernbehinderte Jugendliche“ veröffentlicht wurde. Z. Heilpäd. 1977, S. 303 ff.

70 Es wäre ein Mißverständnis, zu meinen, diese ‚Reife‘ sei „allein das Ergebnis eines körperlichen, geistigen und seelischen Reifeprozesses. Die Tatsache, daß ohne gezielte und systematische Lernprozesse ein Jugendlicher nicht jene Qualifikation erlangen kann, die er für eine fundierte Ausbildungs- und/oder Berufsentscheidung braucht, könnte dabei leicht in den Hintergrund treten“.

Bußhoff, L.: Der Lernzielkatalog der Berufsberatung für die Berufswahlvorbereitung. In: Die Arbeitslehre, 1976, S. 176 f.

Nach der „Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr“ der Kultusministerkonferenz vom 6.9.1975 gibt es vorläufig folgende Berufsfelder:

feldwahl zu sichern. Darauf aufbauend folgt die berufsfeldorientierte Grundbildung, danach die Fachausbildung⁷¹.

Innerhalb dieses differenzierten gestuften Systems wäre im Blick auf das Ziel einer optimalen Förderung von Berufswahlkompetenzen durch die Arbeitslehre der Sekundarstufe I in Kooperation mit der Bundesanstalt für Arbeit ein propädeutischer Berufswahlunterricht zu entwickeln, der auf eine Berufsfeldorientierung hin ausgerichtet ist⁷². Dieser die Berufswahl vorbereitende Unterricht dürfte hinreichend ausgelastet sein mit der Realisierung einer für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung notwendig zu leistenden Berufswunscherziehung.

Berufswunscherziehung hat als allgemeines Ziel, Vertrauen in die eigenen Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten des behinderten Schülers zu entwickeln.

Dieses Ziel begründet seine Relevanz innerhalb der Arbeitslehre mit dem Ergebnis behinderungsspezifischer Sozialisation körperbehinderter Schüler, insbesondere derer mit Lernbehinderung, das gegenwärtig noch immer überwiegend gekennzeichnet ist durch gravierende Minderwertigkeitsgefühle, sowie eine beinahe ‚sprichwörtliche Passivität, Antriebs-, oder Interesselosigkeit‘⁷³. Dabei ist das skizzierte psycho-soziale Erscheinungsbild Körperbehinderter nicht Produkt einer determinierten ‚Behindertenpsyche‘⁷⁴, also ‚nicht zwangsläufig eine Folge der motorischen Beeinträchtigung, sondern viel

I. Wirtschaft und Verwaltung

II. Metall

III. Elektrotechnik

IV. Bau und Holz

V. Textil und Bekleidung

VI. Chemie, Physik und Biologie

VII. Druck und Papier

VIII. Farb- und Raumgestaltung

IX. Gesundheits- und Körperpflege

X. Ernährung und Hauswirtschaft

XI. Landwirtschaft

Zit. aus ‚Empfehlung zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung ländersübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte‘ der KMK a.a.O.

71 Vgl. Verband Deutscher Sonderschulen: Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher. Z. f. Heilpäd., 1975, S. 120.

72 Neben dem bei L. Bußhoff, a.a.O. veröffentlichten vorläufigen Lernzielkatalog d. Berufsberatung f. d. Berufswahlvorbereitung aus d. Jahre 1975, sind von der Bundesanstalt für Arbeit f. d. Beratung von Behinderten erschienen: ‚Berufe für Behinderte‘, 1968, ‚Mehr wissen über die Berufswahl – Informationen f. Eltern behinderter Jugendlicher‘, 1975.

73 Jansen, D. A.: Die Persönlichkeitsstruktur von Körperbehinderten, 1975, S. 122; vgl. auch S. 17, 69, 81, 110.

74 Nach Kunert, S.: Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern, 1973, S. 11, vertreten Würtz, H. und Schlüter, W. 1912 in ihrer Gebrechlichenpsychologie die These, daß das Maß der körperlichen Behinderung das Maß der seelischen Anomalie bestimme. Ist die Bewegungshemmung eine vollständige, dann ist ein solcher Körperbehinderter seelisch nicht zu heilen und deshalb jedes Wertes bar. Die Erziehbarkeit hängt ab von der Möglichkeit einer Besserung des Zustandes durch orthopädische Maßnahmen. Körperbehinderte, denen ein Bewegungszuschuß nicht vermittelt werden kann, sind wertlose Menschen, die sich selbst überlassen bleiben oder – besonders in Zeiten der Not – der Euthanasie überantwortet werden‘.

eher eine Rolle, in die sie von der sie umgebenden nichtbehinderten Umwelt gedrängt werden⁷⁵.

Wird dann der negativ-stigmatisierende Sozialstatus des Weniger-wert-seins internalisiert, so habitualisiert er einen hoffnungslosen Zustand, der nach K. Lewin einen Menschen dazu bringen kann, daß er aufhört, tätig aus sich herauszugehen, er verliert seine Energie, hört auf zu planen und wünscht schließlich nicht einmal mehr eine bessere Zukunft. Sein Denken und seine Wünsche werden eng⁷⁶. Aufgrund der dem Behinderten gegenüber vorherrschenden gesamtgesellschaftlichen Isolationstendenzen entsteht eine parallel mit dem Grad der Isolation fortschreitende Unterforderung seines Perzeptionssystems, deren Resultat den negativen psychischen Folgeerscheinungen des frühkindlichen Hospitalismus wie auch dem Depersonalisations-Syndrom des Strafvollzugs vergleichbar, zu affektiver, kognitiver und kommunikativer Deprivation führt.

Angesichts der relativen Hoffnungslosigkeit solcherart eingengter Zukunftsperspektiven verlangt das Kriterium ‚Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten entwickeln‘ für die Erziehung und Bildung des körperbehinderten Schülers mit Lernbehinderung auch vom Arbeitslehreunterricht das, was im übrigen generell Aufgabe schulischen Unterrichts ist, nämlich auf das Leben vorbereiten, wie es ist, ohne dem Leben zu unterwerfen, wie es ist⁷⁷.

Diese pragmatisch-emanzipativ zu begreifende Lebensorientierung einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt durch die Arbeitslehre wird eine Annäherung an ihr Ziel nur erreichen, wenn sie die in ihren Auswirkungen negativ-stigmatisierende Einstellung einer Gesellschaft, wie sie gegenwärtig vorfindbar ist, gegenüber Körperbehinderten ernst nimmt.

Deswegen hat auch der Arbeitslehreunterricht der allgemeinbildenden Körperbehindertenschule von seinen auf die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt bezogenen Unterrichtsinhalten her den entscheidenden, Körperbehindertenpädagogik überhaupt erst legitimierenden Beitrag mit zu leisten, nämlich in Auseinandersetzung mit den gesamtgesellschaftlichen Prozessen eine weitestgehende psychische Stabilisierung auch des lernbehinderten körperbehinderten Schülers zu bewirken⁷⁸. Körperbehinderten-Schule und

75 Jansen, D. A., a.a.O., S. 122.

76 Zit. nach Jansen, D. A., a.a.O., S. 29.

77 Vgl. v. Hentig, H., a.a.O., S. 71.

78 Die hierbei zugrunde liegende Sichtweise der Persönlichkeit eines Individuums nimmt den von W. Jantzen explizierten Ansatz auf: ‚Persönlichkeit kann nicht in einer Lösung von gesellschaftlichen Bedingungen im psychobiologischen Raum erfaßt werden, ebensowenig wie sie in den sozialen Bedingungen aufgehen darf im Verzicht auf die Erklärung der konkreten Einmaligkeit jedes Individuums...‘ In: Biographie, Zeitplan und schlechte Individuation – Versuch einer kritischen Anwendung von Sèves materialistischer Persönlichkeitstheorie auf die Analyse der sozialen Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. In: Bach, H./Thiersch, H.: Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Z. f. Päd. 13. Beiheft, 1977, S. 198.

ihre Pädagogik werden deshalb immer wieder berücksichtigen müssen, daß, gleich wie intakte Mutter-Kind-Beziehungen relevanter sind als gute hygienische Verhältnisse, sich geringe psycho-soziale Stabilität negativer auswirkt als geringere manuelle und geistige Fähigkeiten⁷⁹. In ähnlicher Weise äußert sich S. Kunert, wenn sie feststellt: „Schulische Bildungsarbeit bezieht sich nicht allein auf das Erlernen von Kulturtechniken, Sprachen und formalen Inhalten, sondern schulische Bildungsarbeit zielt ganzheitlich auf die Förderung und Entfaltung der seelischen-geistigen Kräfte, auf Persönlichkeitsbildung.“

„Bezogen auf die spätere Eingliederung ist eine Umstrukturierung der Persönlichkeit gleichrangig mit der intellektuellen Förderung. Das abweichende äußere Erscheinungsbild ist in vielen Fällen so gravierend, daß eine Eingliederung in die Gesellschaft schon dadurch genug Probleme aufgibt; wenn noch abweichende Verhaltensweisen hinzukommen, erscheint sie als nahezu unmöglich, es sei denn, der Behinderte findet sich ab mit der Rolle des Außenseiters und hat bereits resigniert in bezug auf einen adäquaten Arbeitsplatz, auf ein gleichberechtigtes Leben.“

Würde man diese wesentliche Aufgabe außer acht lassen und sich in der Sonderschule etwa auf die bloße Wissensvermittlung beschränken, so wäre es zwar möglich, dem behinderten Kind einen Kenntnisstand zu vermitteln, der es konkurrenzfähig macht, insbesondere dann, wenn man es so unter entsprechendem Leistungsdruck etwa zu einer übermäßigen Ehrgeizhaltung anspornen würde. Der Leistungssehrgiz ist beim körperbehinderten Kind sehr leicht zu entwickeln, weil es auf der Basis eines geringen Selbstwertgefühls nach kompensatorischen Möglichkeiten strebt, die bei entsprechender Bestätigung unmittelbar in die Überkompensation mit all ihren negativen Auswirkungen auf die übrige Persönlichkeitsentwicklung gelangen muß. Eine derartige Überkompensation schließt die Möglichkeit ein, daß sie – etwa in schweren Versagungssituationen, wie sie im Leben eines Behinderten nahezu unvermeidbar sind – zu einem völligen Versagen führen kann, weil es an stabilisierenden Elementen, wie sie etwa durch positive soziale Bezüge gegeben sein können, fehlt. Die Gefahr sozialer Konflikte ist umso größer, als ehrgeiziges Strebertum mitmenschliche Verbindlichkeit ausschließt; die damit verbundenen Verhaltensformen sind ohnehin in fast jeder Gruppe der Gesellschaft verpöht⁸⁰.

Auch G. W. Jansen stellt in seinem Bericht über eine Meinungsumfrage über die Beziehungen zwischen Nichtbehinderten und Körperbehinderten als

79 Vgl. Vater, W. und Diebold, F.: Rehabilitationsmodell für Hör-Sprachbehinderte mit zusätzlichen Schädigungen, Z. Sonderpäd. 1973, S. 169.

Dies wurde jüngst auch für Geistigbehinderte nachgewiesen. Vgl. Langen, N.: Berufsbildung und Berufsfindung bei geistig behinderten Jugendlichen – Eine empirische Studie zur prognostischen Validität von Eignungsvariablen. Unveröffentl. Diplomarbeit, Hannover 1976/77.

80 Kunert, S.: a.a.O., S. 98. 101 f.

wesentliches Resultat seiner Einstellungsuntersuchung fest: „Die Persönlichkeit des Körperbehinderten, insbesondere sein Selbstwertgefühl, seine psychische Stabilität, sind von ausschlaggebender Bedeutung für jegliche Form der Annäherung an die Gesellschaft bzw. der Integration in die Gesellschaft“⁸¹. Als konkrete Konsequenz hieraus ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, „daß der Behinderte in der Begegnung mit dem Nichtbehinderten die Funktion der Verhaltenssteuerung übernehmen muß“⁸².

Angesichts der umfassenden Erziehungs- und Bildungsaufgabe, die der Körperbehindertenpädagogik auch in bezug auf die Hinführung zum Beruf – von der Generierung des Berufswunsches bis hin zu solidarischer Realisierung des Rechtes auf Arbeit – für den Arbeitslehreunterricht gerade beim lernbehinderten Schüler gestellt ist, erscheint es notwendig, ein solide fundiertes Maß an offener, d.h. allgemeiner Vertrautheit mit den Bezügen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt zu intendieren, um durch die Entwicklung von Vertrauen in die je eigenen Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten ein Optimum an personaler Rehabilitation und Legitimationsbewußtsein für den Anspruch auf solidarische Integration zu erreichen.

Eine enge und geschlossene, d.h. spezialisierte, unter Außerachtlassung der Schulbildung allein auf Berufsfindung gerichtete Arbeitslehre⁸³ übersieht aber neben dem bisher Dargestellten, daß, bei realistischer Einschätzung der beruflichen Situation, Körperbehinderte, erst recht jene mit zusätzlicher mentaler Behinderung, „eher einer dauernden oder zeitweiligen Arbeitslosigkeit ausgesetzt sind als Nichtbehinderte“⁸⁴.

Realistische Vorbereitung auf das Leben darf darum vor den möglichen zukünftigen Existenzproblemen der Schüler nicht die Augen verschließen, sondern hat, auch als ‚verbeamtete‘ Pädagogik, jenseits quietistischer oder leistungsmonomanischer Attitüden diese Lebenssituationen zu antizipieren. Erst recht, wenn sich in der Regel selbst dem beruflich voll integrationsfähigen Körperbehinderten Arbeitslosigkeit nicht primär als Ergebnis schlechter wirtschaftlicher Lage (als strukturelle, saisonale oder konjunkturelle Arbeitslosigkeit) darstellt, sondern als Nichtbeschäftigung, für deren Begründung ‚schlechte wirtschaftliche Lage‘ Alibifunktion übernehmen muß als ein

81 Jansen, G. W.: Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten, 1972, S. 133.
82 Ebd., S. 136.

83 Vgl. die bei Bläsig, W. et al.: a.a.O., S. 138 dargestellte Konzeption, die sich im übrigen bereits bei Th. Ziehen vor dem 1. Weltkrieg nachweisen läßt und auf die im Zusammenhang mit der Darstellung des Versuches der ökonomischen Brauchbarmachung von Behinderten in der Geschichte des deutschen Sonderschulwesens hingewiesen wurde, vgl. S. 28.

84 Koch, H.: Vorstellungen zur beruflichen Eingliederung körperbehinderter Jugendlicher. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Bd. 2, 1973, S. 194.

Ensemble vorurteilsgeförderter negativ-stigmatisierender Separationstendenzen⁸⁵.

Arbeits-, berufs- und wirtschaftsweltbezogener Unterricht muß deshalb auch Kompetenzen vermitteln, die dazu befähigen, wie man als Nichtbeschäftigter, dessen Recht auf Arbeit in unserer gegenwärtigen Gesellschaft nicht immer einlösbar ist, leben kann. Nach den bisherigen Ausführungen wird dies nicht als unpolitische Freizeit- und Hobbylehre oder als Verzicht auf das Bemühen zu solidarischer Durchsetzung des Rechtes auf gesellschaftlich und/oder individuell sinnvolle Arbeit zu begreifen sein. Vielmehr müssen unter dem leitenden Gesichtspunkt emanzipatorischer Behindertenarbeit⁸⁶ Strategien entwickelt werden, die den behinderten Menschen, wie auch seine Eltern⁸⁷, von frühester Kinheit an befähigen, sich nicht dem Leben unterwerfen zu lassen, wie es ist. Dementsprechend sind in das Curriculum Inhalte und Verfahren zur effektiven Prävention, Korrektur und Kompensation fremdbestimmter Unterlegenheitsgefühle aufzunehmen.

Eine Körperbehinderten-Pädagogik, die es als ihre zentrale Aufgabe betrachtet, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, optimale Lebenschancen zu vermitteln und sich nicht als kritiklos angepaßte Zulieferungsinstitution von eben noch marktgerechten Qualifikationen für die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mißversteht und deren Ziel in der Befähigung zu einem dem Behinderten adäquaten qualifizierterem, bewußterem, souveränerem, freierem Handeln in und mit den Prozessen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt liegt, wird zu einem Politikum! Als solches ist sie gefordert, gegen die in allen Bezügen unseres gesellschaftlichen Lebens stattfindende Aussortierung und Isolierung der ‚Unproduktiven‘ innerhalb ihres Curriculums Strategien zu entwickeln⁸⁸.

Die hierbei nötigen Inhalte und Verfahren, die eine auch Behinderten mögliche solidarisierungsfähige Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung zum Ziel haben, können auf den nachfolgenden Ausführungen von E. Klee aufbauen: ‚Die Behindertenarbeit muß, will sie nicht Unterdrückte unterdrücken und anpassen helfen, Bewußtseinsbildung betreiben. Es gilt, den Wert der menschlichen Person neu zu entdecken, nicht die Brauchbarkeit oder die Nützlichkeit. Behindertenarbeit ohne Frömmelei, ohne ideologische Verbrämung, das heißt, daß allem, was der Verwirklichung dieses Personwerdens

85 Vgl. Klee, E.: Behinderten-Report, 1974, S. 118 ff; die hier gebotene Illustration beruflicher Rehabilitation zwischen Anspruch und Wirklichkeit muß für Zeiten wirtschaftlicher Rezession noch extremer begriffen werden.

86 Dieser Terminus, vor allem aber erste Ansätze von Behindertengruppen, ihre Lage durch konkrete ‚Aktionen‘ zu verändern, wird von E. Klee: Behinderten-Report II, 1976, vorgestellt.

87 Vgl. Balzer, B./Rolli, S.: Sozialtherapie mit Eltern Behinderter, 1975.

88 Dabei gilt es, das mit der ‚Politisierung‘ der Arbeitslehre konstatierte Vermeidungsverhalten, S. 40 ff, zu berücksichtigen.

entgegensteht, der Kampf angesagt werden muß. Das bedeutet, daß Behinder- te und Nichtbehinderte zusammen zu der Veränderung der Umwelt beitragen müssen, daß sie dafür aktiv einzustehen haben. Behindertenarbeit heißt also nicht Wehleidigkeit, Mitleid, Almosen, gute Gaben, sondern bewußtes, klares Engagement für eine Veränderung der Umwelt. Dies ist kein spezielles Problem für ‚Krüppel‘, sondern heißt Humanisierung des Lebens. Es kommt auch jenen zugute, die jährlich als Invalide, als Unbrauchbare aus dem Arbeitsleben ausscheiden. Humanisierung bedeutet Intensivierung des Lebens, Bereicherung des menschlichen Daseins.

Ein neues Bewußtsein vom Wert des Menschen, von der Freude zu leben, wird auf den Widerstand derer stoßen, die aus dem Verschleiß des Menschen Gewinn ziehen und auf den Widerstand derer, die sich kein anderes Leben mehr vorstellen können. Wo vorher ein fremdbestimmtes Ich-Ideal sich eine Sozialnische zum Überwintern suchen mußte, wird das selbstbestimmte Ich-Ideal sehen lernen, fordern, leben. Der selbstbestimmte Mensch ist nicht abhängig, auch wenn er gepflegt werden muß, wenn bestimmte Funktionen seines Körpers ausgefallen sind. Der selbstbestimmte Mensch ist mit sich identisch...

Der selbstbestimmte Mensch kann die Leistung, das eigene Leben auch mit eingeschränkten Funktionen zu meistern, als wahre Leistung sehen. Er hat den Selbsthaß in schöpferische Energie umgesetzt. Er muß sich nicht mehr hinter seiner Behinderung verschanzen, muß nicht länger Lusterfüllung in der Betreuung finden, sondern kann sich der Lust hingeben, selbst zu handeln, aktiv Barrieren zu beseitigen. Es ist die Angst der anderen, die den Behinderten aus dem Verkehr zieht, aus dem Städtebild eliminiert. Indem die Behinderten aus dem Alltag verbannt werden, aus den Verkehrsmitteln, aus dem Freizeitbereich, aus dem Arbeitsprozeß, verarmt das menschliche Leben, werden wir des Vergleichs beraubt...

Es hat für den Behinderten keinen Sinn, zu warten, bis sich seine Umwelt auf ihn eingestellt hat, ihn akzeptiert, bis alle Vorurteile weggeräumt sind. Der Behinderte selbst muß lernen, sich durchzusetzen⁸⁹.

Dazu aber ist eine gewisse Fähigkeit zu solidarischer Steuerung eigenen und fremden Verhaltens erforderlich, die um so kompetenter erworben wird, je gesünder und psychisch stabiler das Selbstwertgefühl des Behinderten ist⁹⁰. Sozialintegrationsfähige psychische Stabilität ist Voraussetzung, um im Leben zurechtzukommen und es in relativer Zufriedenheit führen zu können.

Für die Inhalte und Verfahren des Körperbehinderten-Curriculums ergibt sich daraus stringent, daß sie sich nicht primär als besondere unterrichtsme-

89 Klee, E.: Behinderten-Report II, a.a.O., S. 137 ff.

90 Vgl. Jansen, G. W., a.a.O., S. 133.

thodische Variante legitimieren, sondern von ihrer speziellen sozialintegrierenden ‚psycho-hygienischen‘ Aufgabe her⁹¹. Da Arbeitslehre nicht allein im Hinblick auf Beruf und Arbeit, verstanden als eine auf Erwerb, insbesondere des Lebensunterhaltes gerichtete Tätigkeit zu begreifen ist – so wichtig Beruf und sinnvolle Arbeit für die Entfaltung der Persönlichkeit sind, wie ‚an den Wirkungen der Arbeitstherapie bei Behinderten und Geisteskranken‘ indirekt deutlich wird, ‚deren Erfolge auf die durch die Arbeit und ihre Ergebnisse aktivierten Kräfte und Motivationen zurückzuführen‘ sind und so destruktiv sich andererseits die Vorenthaltung von Arbeit auf die Persönlichkeitsstruktur auswirkt, wie ‚aus den abbauenden Wirkungen der Arbeitslosigkeit oder des Rentnerstatus‘⁹² ersichtlich ist – so muß sich Arbeitslehre auch auf eine für unsere Gesellschaft insgesamt notwendige Relativierung der hypertrophen Bedeutung von Arbeit, Beruf und Leistung erstrecken, aufgrund deren Arbeit mit E. *Begemann* verstanden werden soll als ‚eine gesellschaftlich und/oder individuell sinnvolle Tätigkeit oder Gestaltung, nicht aber nur eingeschränkt eine durch Entlohnung qualifizierte Tätigkeit‘⁹³.

Diese der Fragestellung unserer Population gegenüber adäquate Definition hilft zu verdeutlichen, daß eine Nichtbefähigung, Vorenthaltung und Verweigerung von individuell und/oder gesellschaftlich sinnvollen Aufgaben zu einer psychischen, mentalen und sozial-ökonomischen Verelendung führt, die einer Euthanasie mit anderen Mitteln vergleichbar erscheinen muß.

Hier wird aber auch einsichtig, daß personale wie gesellschaftliche Rehabilitation und Integration behinderter Menschen nicht nur von den unmittelbar Betroffenen, den Behinderten und ihrer Solidargemeinschaft, allein geleistet werden kann, sondern daß es zur Annäherung an dieses Ziel möglichst einer intensiven gesellschafts-politischen Sozialerziehung der ‚gesunden‘ Gesellschaftsmitglieder bedarf, zu der auch die Körperbehindertenschule das ihre beitragen muß und kann.

Natürlich kann Erziehung und Schule die Lebens- und Arbeitssituation Behinderter nicht ‚revolutionieren‘. Aber ihnen kann die Einsicht und das daraus ableitbare Verhalten zugemutet werden, daß sie den Schüler auf seine tendenziell zu entfremden drohende Lebenssituation in unserer Gesellschaft vorzubereiten haben. Dabei darf weder die zu entfremden drohende Lebenssituation in einen pädagogisch separierten Schonraum zurückgenommen wer-

91 Zu ähnlichen Ergebnissen kommt E. Westphal in seinem Beitrag: Lebensprobleme und Daseinstechniken lernbehinderter Schüler – eine Herausforderung an die Didaktik. Z. Heilpäd. 1976, S. 201 ff.: ‚Wenn über Lernziele gesprochen wird, darf nicht übersehen werden, daß die Lebensproblematik der psychischen Einengung, die ohnmächtig erlitten wird und zur Fremdbestimmung und Realitätsflucht führt, die Bezugsbasis jeglicher didaktischen Konstruktion sein sollte. Die Eigenwelt der Schüler muß aufgearbeitet werden, um von daher einen Erweiterungsprozeß in Gang setzen zu können mit der Absicht, der Gefahr der Selbstaufgabe entgegenzuwirken‘.

92 Begemann, E.: Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft, 1973, S. 96.

93 Ebd., S. 95.

den, in der falschen Meinung, sie dadurch aufzuheben, noch darf in passivistisch-elitärem Rückzug die Lösung aus der Vision einer sich selbst generierenden ‚neuen Gesellschaft‘ erhofft werden. Vielmehr muß der Schüler in einer ihm adäquaten Weise auf sein Leben vorbereitet werden, daß er, wenn er es schon nicht hier und jetzt verändern kann, so doch in die Lage versetzt wird, es durchzustehen, die Bedingungen der Entfremdung zu erkennen und in Verbindung einer Solidargemeinschaft langfristig auf es einzuwirken. Nur auf der Grundlage einer pädagogischen Strategie mittlerer Reichweite, die sich in ihren Handlungsvollzügen nicht allein von begeisterungswürdigen Utopien leiten läßt, sondern realistisch-engagiert anstelle der Aufhebung von Entfremdung deren Minimalisierung erstrebt, wird der Gefahr zu entgehen sein, daß das als pädagogisch richtig Erkannte, nicht unter der Hand zum faktisch Inhumanen wird, weil die Pädagogik nicht der realen Lebenssituation entspricht.

Erziehung und Bildung behinderter Schüler darf sich aber bei alledem nicht am Existenzminimum ausrichten, sondern an individuell optimalen Zielen⁹⁴. Die immer wieder festzustellenden Versuche, körperbehinderten Schülern, insbesondere jenen mit zusätzlicher Lernbehinderung, eine Schulbildung vorzuenthalten, die über ein ‚Bildungsexistenzminimum‘ sowohl in manueller, geistiger und psychischer Hinsicht nicht hinausgeht, sind entschieden zurückzuweisen.

Zu solcherart defektspezifischer Minimalpädagogik zählt die von W. Bläsig vertretene These, derzufolge ein ‚frühes Üben einiger Handgriffe...unter Ausserachtlassung der Schulbildung‘, häufig auch ‚für Athetotiker mit guter Begabung die einzige Möglichkeit für eine Teilbeschäftigung‘ sein soll⁹⁵. In die gleiche Kategorie ist die Behauptung von J. Dörr einzuordnen, wenn er postuliert: ‚Ein falscher Denkansatz wäre sicherlich auch, durch vermehrte schulische Bildung des Körperbehinderten seine Berufschancen zu verbessern mit dem Hintergedanken, dadurch eine bessere Lebensbewältigung zu erreichen, ein Mehr an Glück zu erlangen. So begrüßenswert der gegenwärtige Trend ist, Körperbehinderten weiterführende Schulen zu eröffnen und ihnen dadurch zu ermöglichen, auch akademische Berufe zu erreichen, so wird durch das Mehr an Bildung die Lebensbewältigung nicht einfacher und problemloser. Schüler und Eltern sollten von der Vorstellung ‚eines glücklichen Lebens dank weiterführender Schulen‘ befreit werden‘⁹⁶.

Wenn ein derartiges Bildungsexistenzminimum schon Schülern mit guter Begabung diktiert wird, denen ansonsten die Fähigkeit zum Besuch weiter-

94 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte, a.a.O., S. 204.

95 Bläsig, W. et al.: a.a.O., S. 138. Dies Standardwerk, 1972 in erster Auflage erschienen, erfuhr 1975 mit derselben These seine Zweitaufgabe.

96 Dörr, J.: Berufswünsche und Berufschancen körperbehinderter Jugendlicher. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Bd. 2, 1973, S. 180.

führender Schulen und akademischer Bildung zugestanden wird, was haben dann körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung zu gewärtigen!

Spätestens in diesem Kontext erhalten kritische Analysen der Sonderpädagogik, wie sie etwa von S. Graf entwickelt wurden, ihren realen Bezugspunkt.

Angesichts des dem körperbehinderten Schüler zugemuteten Erziehungs- und Bildungsminimums wird es bei Wahrung wenigstens eines Scheins von Humanität schwerfallen, die *Graf'sche* Analyse zu relativieren, die bei der Frage nach Sinn und Zweck solch schulischen Minimalprogramms zu dem Ergebnis kommt: „Das Bewußtsein der Deklassierten darf über ihre eigene Funktionalität nicht hinausgehen.

Ihre Subjektivität reduziert sich auf die Erhaltung ihres Tauscherts als Ware Arbeitskraft, wobei die Didaktik gemäß ihrer affirmativen Bestimmung kein emanzipatives Moment enthält. Die Adaption an die Gesetze der Produktion und der Konsumsphäre gilt als Vorbedingung der Entfaltung zum ‚sittlichen‘ Menschen, dessen Freiheit sich im Konsum zur Erhaltung seines Arbeitsvermögens erschöpft⁹⁷.

Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt im Arbeitslehreunterricht bei lernbehinderten körperbehinderten Schülern darf sich, sofern sie der an sie zu stellenden emanzipativen Funktion gerecht werden will, nicht allein mit berufspädagogisch orientierenden Aspekten zufrieden geben, schon gar nicht mit jenen, die, verkürzt auf ephemere Brauchbarkeit gerichtet, behinderungsspezifische Implikationen und Seinsweisen im Rahmen dessens vernachlässigen, was individuell und/oder gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit ausmacht.

Dies gilt ebenso für einen mit der Arbeitslehre kooperierenden Werkunterricht, wenn er sich als technischer Werkunterricht oder Technikunterricht ausschließlich berufspropädeutisch begreift. Zumal dann, wenn er in exklusiv-technomaner Befangenheit künstlerisch-musisches Werken wie auch die Reflexion über die Funktion von Technik in unserer Gesellschaft außer acht läßt und so – naiv gebannt vom technischen know how – übersieht, daß Technik über ihren Beitrag zur Erleichterung des Lebens und der Befriedigung von Bedürfnissen, sehr wohl neue Abhängigkeiten und Zwänge schafft.

Dieser allgemeine gesellschaftspolitische Technikaspekt wie auch die Dimension des schöpferisch Konstruktiven soll im Arbeitslehreunterricht zum Tragen kommen, ohne daß dabei spezielle praktisch-instrumentelle Kompetenzen für die Anwendung von Technik und Durchschaubarkeit technischer Zusammenhänge gering veranschlagt würden, zumal sie für ein adäquates didaktisch-methodisches Arbeiten, unverzichtbar sind.

Hier lassen sich also – will man auf das Allgemeine in der spezialisierten Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vorbereiten – durchaus auch im Sinne

97 Graf, S.: a.a.O., S. 98.

„einer handwerklich-technischen und materialkundlichen Elementarbildung“⁹⁸ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die, schülergerecht dargeboten, arbeitskundliche Informationen über Produktionsabläufe und Organisationsformen industrieller und handwerklicher Tätigkeiten bieten, ferner im schöpferisch kreativ-konstruktivem Bereich geeignet sind, Kompetenzen für eine humanere Daseinsrealisierung zu schaffen (für ein erfüllendes Hobby etwa) und die angesichts dehumanisierender Leistungszwänge im beruflichen, öffentlichen und privaten Lebensbereich als entlastende Kompensationstechniken psychische Stabilität festigen helfen. Nicht zuletzt wäre eine so geartete Elementarbildung geeignet, dem hier in Rede stehenden Personenkreis angesichts vorhandener oder drohender Nichtbeschäftigung und Arbeitslosigkeit, bzw. einem Leben am Rande des Existenzminimums – selbst bei Beschäftigung in einer Werkstatt für Behinderte gegenwärtigen Typs – durchaus lebensnotwendige Kompetenzen der materiellen Selbstbesorgung zu bieten.

Im übrigen gilt das für einen mit der Arbeitslehre kooperierenden Werkunterricht Gesagte in gleichem Maße für einen entsprechenden Hauswirtschaftsunterricht. Auch hier soll auf der Grundlage vermittelbarer praktisch-instrumenteller Kompetenzen der privaten Haushaltsführung eine Erziehung und Bildung zum kritisch-reflexiven Wirtschaftsbürger angestrebt werden, die auf der Basis eigener elementarer Erfahrungen Einblicke in die ökonomisch komplementären Strukturen gesellschaftlicher Produktion und Konsumption gewinnen läßt.

Innerhalb der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt ist es zweifelsohne der Bereich der Konsumption im weitesten Sinne, der Schüler und Pädagogen aufgrund eigener alltäglicher Erfahrungen am nächsten ist und der vor allem in bezug auf die zukünftige Lebenssituation des Behinderten sowohl in Zeiten der Beschäftigung als auch in Zeiten der Nichtbeschäftigung existentielle Relevanz besitzt. Denn Wirtschaften können, verstanden als die Fähigkeit „begrenzte Mittel im Hinblick auf alternative Verwendungsmöglichkeiten zu nutzen“⁹⁹, ist in unserer Gesellschaft diejenige zentrale Kompetenz, die angesichts der in der Regel geringen finanziellen Mittel, die dem mental behinderten körperbehinderten Erwachsenen zur Verfügung stehen werden, ganz wesentlich darüber entscheidet, ob sich eine bereits restrin-

98 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte, a.a.O., S. 201.

Elementare Bildung sei hier in Anlehnung an den schon von Aristoteles bemerkten Unterschied „zwischen dem Elementaren und dem Fundamentalen“ verstanden. „Dieser Unterschied ist in der aristotelischen Unterscheidung vom „*πρότερον πρὸς ἡμᾶς*“ und „*πρότερον τῇ φύσει*“, nämlich dessen, was der Erkenntnis und was der Sache nach früher ist, angelegt“. Zit. nach Patzig, G.: Bemerkungen über die Rolle der Philosophie in der Lehrerbildung. Z. „Neue Sammlung“, 1972, S. 9.

99 Häuser, K.: Volkswirtschaftslehre, 1967, S. 34, zit. nach Rüegg, W.: Soziologie, 1969, S. 11.

gierte Anteilhabe am Leben der Gesellschaft und an ihrem Wohlstand – innerhalb der vorgegebenen Grenzen – wenigstens etwas zufriedenstellen – gestalten läßt oder sich weiter verringert.

Dabei wird im besonderen zu reflektieren sein, wie im Bereich der Konsumption, ähnlich dem der Produktion, die Gefahr entfremdeter Verdinglichung des Menschen minimalisiert werden kann. Denn Isolierung und soziale Deklassierung prädestinieren nachgerade zu totaler Vermarktung. Dies um so mehr, als ‚durch Erzeugung und Manipulation von Bedürfnissen sowie Befriedigungskanälen die...vorgezeichneten Konsumzwänge dem Konsumenten als eigene Konsumwünsche indoktriniert werden‘¹⁰⁰. ‚So erscheint den Individuen der Konsumzwang als von ihnen gewollt und wird als Befriedigung erfahren‘¹⁰¹.

Es wäre aber in der Konsequenz gewiß eine Überforderung des Behinderten und entbehrte jeglicher Legitimation, wollte man von ihm zu allem auch noch verlangen, aufgrund seiner Lebenssituation in besonderer Weise Konsumverzicht zu praktizieren; ist doch er als schwächstes Glied der Gesellschaft bereits hinreichend genötigt zu verzichten. Vielmehr ist dem behinderten Menschen die Anteilhabe auch an gesellschaftlich hochbewerteten Konsumprozessen zu ermöglichen, da hierin eine Identifikation mit dem gängigen Verhalten der Gesellschaft eröffnet wird.

Aus dieser Identifikation erwächst ein erstes Vertrauen, das das Gefühl vermittelt, ‚nicht mehr ‚anders‘ zu sein, sondern nun einmal als Gleichgestellter einer Gemeinschaft anzugehören und dies in einer Atmosphäre, wie sie den Gesunden normalerweise geboten wird‘¹⁰².

Es scheint sich um eine – wenn auch oft verdeckte, weil rationalisierte – Form von Extermination aufgrund sozial-kaschierter Herrschaftsgelüste zu handeln, wenn Konsumpartizipationsmöglichkeiten grundsätzlich fundamentalen und puristischen Distinktionen unterworfen werden und die mangelnde Interdependenz des Normalen mit dem Natürlichen und Wünschenswerten bemüht wird. Es ist eine Diffamierung des Glückstrebens und des Wohlbefindens, auf das behinderte Menschen gleichermaßen wie nichtbehinderte das Recht haben, wenn ihnen die Gemeinsamkeit des Konsumierens zu ihrem vorgeblich ‚Besten‘ versagt wird.

Wenn es aber stimmt, daß erst aus der möglichen Verfügbarkeit die begründete Freiheit von einer Sache erwächst, dann kann selbst der tristeste Konsumabklatsch erst von diesem realen Erfahrungshorizont aus als Begrün-

100 Neumann, G.: Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre, 1973, S. 21.

101 Ebd., S. 22.

102 Albert, W.: Lösung des Schwerbeschädigtenproblems durch Arbeit, 1956, S. 154. Was von Albert als befriedigende Wirkung der Berufstätigkeit erkannt wurde, sei hier auf den Konsum bezogen, da es sich beide Male um die gleichen psycho-sozialen Prozesse handelt.

derung für ein auf Dauer entfremdendes Konsumverhalten verdeutlicht werden. Erst dann kann die zu fordernde Aufhebung der Vermarktung des Menschen, insbesondere des behinderten, in Produktion und Konsum einsichtig gemacht werden und eine Solidargemeinschaft entstehen.

Darum ist hier G. Neumann zuzustimmen, der unter dem Leitziel der ‚Erziehung zu kritischem Konsumverhalten‘ die Schwierigkeiten zu bedenken gibt, die in Anbetracht der ‚Verschränkung gesellschaftlicher und individueller Bedürfnisse‘ entstehen, um ‚im Rahmen dieser Erziehung erstens zu realisierbaren Handlungsanweisungen zu führen und zweitens Handlungsanweisungen zu formulieren, die handlungsmotivierend für den Adressatenkreis sind.

Nicht handlungsmotivierend sind insbesondere Versuche, die bereits ‚überzeugenden‘ Argumenten vertrauen und nicht Erfahrungen vermitteln wollen. Kennzeichnend für eine solche Argumentation sind Formulierungen wie ‚wir werden in unseren Bedürfnissen durch Werbung manipuliert‘, oder ‚wir müssen die Verschwendung durch Erzeugung von Luxusgütern durch mangelnde Sozialleistungen bezahlen‘. Damit wird die Realität anders gesehen und bewertet als sie vom Durchschnittsschüler oder -bürger erlebt wird¹⁰³.

So sind denn auch Mißerfolge und Verdächtigungen des Arbeitslehreunterrichts von denen Vetter berichtet¹⁰⁴, nicht zuletzt deshalb entstanden, weil sozial-ökonomische Sachverhalte ohne Berücksichtigung der konkreten Erfahrung der Schüler vermittelt wurden und dadurch gerade das Gegenteil von sozialpsychologischer Sensibilisierung, gesellschaftspolitischer Handlungsbefähigung und psycho-sozialer Stabilisierung bewirkten – nämlich Idiosynkrasie. Arbeitslehre aber zielt, wie jeder Unterricht, auf produktive Verhaltensänderung. Deshalb sind unterrichtsmethodologisch anstelle bloßer verbaler Proklamationen induktive Arbeitsvollzüge notwendig, die ‚die Sachverhalte, um die es geht, den Betroffenen selbst anhand ihrer eigenen Lebensgeschichte erfahrbar machen. Durch die dabei entstehende gefühlsmäßige Beteiligung und Betroffenheit über sich selbst wird der Weg zu den eigenen Erfahrungen frei‘¹⁰⁵.

Es soll also im Arbeitslehreunterricht als einem Teil der von der Körperbehindertenschule bis zum Ende der Sekundarstufe I im Bereich vorberuflicher Erziehung und Bildung zu leistenden Lebenshilfe die Interdependenz von Produktion, Produkt und Konsum im gesellschaftlichen und privaten Lebensbereich aufgewiesen und den jeweiligen Möglichkeiten der Schüler gemäß erarbeitet werden, um sie zu befähigen, ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation in unserer polytechnischen Zivilisation und industriellen Kultur besser zu bewältigen, d.h., daß sie gegenüber einer noch nicht integrationsfähigen Öffentlichkeit zu optimaler Anteilhabe am gesellschaftlichen Leben gelangen, u.z. auf der Basis eines möglichst stabilen Selbstwert-

103 Neumann, G.: a.a.O., S. 21.

104 Vetter, K. F.: Zwölf Jahre Arbeitslehre-Diskussion, a.a.O., S. 379.

105 Neumann, G.: a.a.O., S. 49.

gefühles, einer solidargemeinschaftlich geschützten individuell-humanen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, wie auch einer Lernbehinderten durchaus möglichen kritisch-reflexiven Kompetenz, – damit sie das eigene Leben, auch mit eingeschränkten Funktionen, jenseits ökonomischer Effizienzlegitimation als existenzberechtigt begreifen lernen.

Es ist an der Zeit, daß unsere Gesellschaft, allen voran die Körperbehinderten selbst, ihre Eltern und Pädagogen zumal, begreifen lernen, daß der körperbehinderte Mensch seine Daseinsberechtigung nicht aus seiner ökonomischen Produktivität gewinnt, sondern aus seiner Existenz als Mensch und aus seiner Daseinsrealisierung, welche sich um so optimaler entfalten kann, je mehr ihr maximale humane Bedingungen zur Entfaltung eröffnet werden.

Wenn bereits bei permanent restringierter Betreuung und Förderung behinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener und innerhalb der engen Grenzen eines ihnen lediglich zugestandenen Erziehungs-, Bildungs- und Existenzminimums immer wieder erlebbar wird, welcher individuelle Reichtum an Menschlichkeit in notvoller Behindertenexistenz¹⁰⁶ vorhanden sein kann, so bedeutet dies, jenseits aller Idealisierung, daß sich auf der Grundlage individuell optimaler Förderung die Chance vermehren ließ, mittels derer behinderte Menschen zu einer Existenzrealisierung gelangen könnten, der – angesichts bestehender gesamtgesellschaftlicher Sozialrückständigkeit¹⁰⁷ – in ihrer humanen Integrität durchaus Vorbild- und Initialcharakter¹⁰⁸ im Blick auf gesellschafts- und sozialerzieherische Maßnahmen, zukäme.

Allerdings darf dieser Initial- und Vorbildcharakter, der dem behinderten Menschen in einer ihre Humanität noch suchenden Gesellschaft¹⁰⁹ eignen könnte, nicht verwechselt werden mit einem vordergründig sozial-moralisierenden Vorwurfscharakter, der den Behinderten zu einem sozial-caritativen Übungsgegenstand degradiert, um ihn als Objekt je eigener sozialinstitutionsbezogener Existenzlegitimation zu mißbrauchen.

Solange in unserer Gesellschaft selbst eine Approximation an die humane Normalität¹¹⁰ in der Regel ein emphatisch beschworenes Desiderat bleibt,

106 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte, a.a.O., S. 204.

107 Gesellschaftserziehung angesichts bestehender Sozialrückständigkeit ist eine bei H. Bach explizit geforderte sonderpädagogische Aufgabe. Vgl. H. Bach (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß, S. 10 f, 1975.

108 Zur These des Vorbild- und Initialcharakters vgl. etwa auch Klee, E.: Behinderten-Report II, a.a.O., S. 137 f.: „Indem die Behinderten aus dem Alltag verbannt werden, ... verarmt das menschliche Leben, werden wir des Vergleichs beraubt“.

109 Vgl. hierzu besonders die von W. Jantzen vorgenommene engagierte Analyse des Menschenbildes im Kapitalismus, die die entfremdenden Verdinglichungsprozesse dieser Gesellschaftsform in bezug auf Behinderte herausarbeitet. In: Sozialisation und Behinderung, 1974, S. 39, 57 f, 66 ff, 72 f, 106 f, 110, 117, 127, 145 f, 148, 150, 154 ff, 158 f, 168, 169, 172 ff, 183⁵⁵.

110 ‚Normalität‘ verstanden im Sinne dessen, was sein soll (qualitativ-essentiell normal), nicht dessen, was als statistische Häufigkeit (quantitativ normal) ist.

muß der behinderte Mensch, auf der Grundlage einer durch individuell optimale Förderung zu erreichenden solidargemeinschaftlichen Existenzrealisierung, besser instand gesetzt werden, seine Daseinsberechtigung als Subjekt durch bewußtere Steuerung eigenen und fremden Verhaltens zu vertreten, um durch die Befähigung zu einer subjekt- und objektbezogenen dynamischen Adaptionskompetenz ein lebenswertes Leben führen zu können.

II. Die Interdependenz der Ziele, Inhalte und Verfahren vorberuflicher Erziehung und Bildung mit den Organisationsformen offensiver Körperbehinderten- Pädagogik

Solange Behinderte nur dann Gegenstand intensiver Rehabilitationsbemühungen werden, als ihnen für den Produktionsprozeß ökonomische Brauchbarkeit attestiert wird und ‚Sonderschulen, Ausbildungs- und Umschulungstätten‘, wie H. Horn feststellen muß, am gleichen Ziel arbeiten und in schöner Eintracht die Hoffnung nähren, ‚mit der beruflichen Ein- und Wiedereingliederung werde auch die gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration der Behinderten sichergestellt‘, solange wird die reale individuelle und soziale Lage des Gros‘ Behinderter kaschiert, die ja gerade dadurch gekennzeichnet ist, daß Behinderte ‚trotz aller gewiß zu begrüßenden sozialpolitischen Reformen noch immer das Schicksal anderer sozial benachteiligter Gruppen‘ teilen, ‚die ebenso wie sie diskriminiert werden, gleichfalls nur zur industriellen Reservearmee gehören und ebenfalls mit zu den bevorzugten Opfern wirtschaftlicher Krisen werden‘¹.

Anstelle einer häufig vorfindbaren Reduktion in pädagogische oder caritative Innerlichkeit ist es Aufgabe derjenigen, die mit der Pädagogik und Rehabilitation behinderter Menschen befaßt sind, in staatsbürgerlicher, politischer und humanitärer Verantwortung darauf hinzuwirken, daß Behindertsein und Behinderung nicht länger von den Betroffenen selbst, ihren Eltern und der Öffentlichkeit als individuell verschuldetes und/oder persönlich zu verantwortendes Schicksal zu betrachten ist.

Angesichts der gesellschaftlichen Realität, in der sich behinderte Menschen hier und heute befinden, ist es geboten, von Anfang an darauf hinzuwirken, daß ihre Eltern und sie selbst lernen, sich mit ‚andersartig Behinderten und sozial Benachteiligten‘ zu solidarisieren, ‚um berechnete Interessen und Forderungen mit diesen gemeinsam zu vertreten und durchzusetzen‘².

1 Horn, H.: Einstellungen und Reaktionen gegenüber Behinderten im sozialen Wandel, Z. Heilpäd. 1975, S. 288.

2 Ebd., S. 289.

Diese legitimen humanen Forderungen bedeuten für den Kanon des Gesamtcurriculums der allgemeinbildenden Körperbehindertenschule, daß aus einer arbeits-, berufs- und wirtschaftsweltbezogenen vorberuflichen Bildung, und den von ihr intendierten und auf existentielle Befähigung des Schülers gerichteten interdependenten kritisch-sozialen, kritisch-instrumentellen und kritisch-reflexiven Kompetenzen eine allseitige Intensivierung der Erziehungs- und Bildungsbemühungen angestrebt werden muß, die über die Übernahme berufs-leistungsbezogener Rollen hinausweist.

Gegenüber einer traditionalistisch affirmativ-defensiven Körperbehinderten-Pädagogik, die meint, sich mit einem Erziehungs- und Bildungsexistenzminimum sowohl in geistiger und manueller als auch in psychischer Hinsicht zufrieden geben zu müssen, ist es an der Zeit, eine offensive Körperbehinderten-Pädagogik voranzutreiben, die im Rahmen jeweils gegebener modifizierbarer, individueller und gesellschaftlicher Möglichkeiten auf die Realisierung maximaler humaner Bedingungen zum Zwecke optimaer Daseinsentfaltung des behinderten Menschen gerichtet ist.

Dieser offensiv zu betreibenden Körperbehinderten-Pädagogik stünde es gut an, wenn sie von ihrem rehabilitativ-emanzipatorischen Ansatz her alsbald pragmatische Konsequenzen zöge aus der Tatsache, auf die jüngst G. W. Jansen noch einmal hingewiesen hat, daß nämlich in den allermeisten Fällen Körperbehinderte unverschuldet in ihre Situation geraten sind: „In der Regel liegt vielmehr ein gesellschaftliches Verschulden vor. Durch mangelndes Ausnutzen der Möglichkeiten der perinatalen Medizin, durch eine mangelnde Arzneimittelkontrolle, durch mangelnde Sicherheitsmaßnahmen im Straßenverkehr und am Arbeitsplatz kommen die weitaus meisten Behinderungen zustande. Im Sinne der Kollektivschuld haben wir deshalb keine caritativen Maßnahmen zu ergreifen, wir sind den Behinderten gegenüber vielmehr zur Wiedergutmachung verpflichtet, soweit dies überhaupt möglich ist“³.

Erst eine offensive Körperbehinderten-Pädagogik, die sich von der inhumanen Sicht individuellen Verschuldens und eines persönlich zu verantwortenden Schicksals von Behinderung befreit hat, wird konsequent nach der causa aitiologica, nach der Ursache der Verursachung auch von organischer Behinderung fragen können⁴.

3 Jansen, G. W.: „Forschungsergebnisse zur Psychologie körperbehinderter Kinder. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. (Hrsg.), a.a.O., S. 39. Eine gesellschaftspolitisch begründete Forderung nach „Wiedergutmachung“ findet sich indes schon sehr früh in Frankreich, wo es in Artikel 21 der französischen Verfassung vom 24.6.1793 heißt: „Die öffentliche Unterstützung ist eine heilige Schuld. Die Gesellschaft schuldet ihren unglücklichen Bürgern den Unterhalt, sei es, daß sie ihnen Arbeit verschafft, sei es, daß sie denen, welche zum Arbeiten außerstande sind, die Existenzmittel gewährt“. Zit. nach Chr. Prucker: Berufsfindung und Arbeitserprobung. Eine kritische Pilot-Studie zur Situation Behinderter im Rahmen der beruflichen Rehabilitation. Diss. Regensburg 1976, S. 23¹⁵.

4 Über Ätiologie und Phänomenologie körperlicher Behinderung einschließlich der in über 90 % der Fälle vorzufindenden einen bis sieben zusätzlichen Mehrfachbe-

Angesichts der vielfältigen gesellschaftlich bedingten Verursachungen von Behinderung, deren sie dann ansichtig wird, wird eine offensive Rehabilitationspädagogik die Zuschreibung von Behinderung als individuelles Verschulden und/oder persönlich zu verantwortendes Schicksal als dissoziale Attackierung von physisch, psychisch und sozial Unterlegenen dekuivieren und auf Rehabilitation und Reparation durch die Gesellschaft dringen, um so zu einer weitestgehenden Partizipation am Leben der Gesellschaft zu gelangen, die es dem Behinderten ermöglichen soll, ein befriedigenderes Leben zu führen.

Für das Selbstverständnis einer offensiven Körperbehinderten-Pädagogik bedeutet dies, daß sie sich nicht nur auf die Schulzeit begrenzt für den körperbehinderten Schüler zuständig halten darf, zumal sich aus dieser restringierten Sichtweise zu leicht isolierende Schonraum-Separations-Tendenzen entwickeln, die spätestens mit Ende der Schulzeit ins andere Extrem auspendeln, nämlich in rigide statische Anpassungsvollzüge, insbesondere berufsleistungsbezogener Provenienz. Vielmehr muß sich offensive Körperbehinderten-Pädagogik der Totalität des Erziehungs- und Bildungsauftrages angesichts der pädagogischen Hilfebedürftigkeit⁵ des behinderten Menschen, aber auch seiner Eltern und nicht zuletzt der Öffentlichkeit gegenüber verpflichtet wissen. Zu lange hat sich die Sonderpädagogik im allgemeinen und die Körperbehinderten-Pädagogik im besonderen als Sonderschulpädagogik mißverstanden und sich in das von F. *Schönberger*⁶ visualisierte Stufenmodell der Rehabilitation einpassen lassen.

Eine neue Sicht von Pädagogik und Rehabilitation, der zugleich die Entwicklung neuer pädagogischer Berufsbilder korrespondiert – wobei etwa an die noch jungen Berufsbilder und des Diplompädagogen und des Diplom-Sozialarbeiters/Sozialpädagogen mit den Studienschwerpunkten ‚Pädagogik und Rehabilitation Behinderter‘ zu denken wäre – und die sich von der Totalität des Erziehungs- und Bildungsauftrages angesichts pädagogischer

hinderungen informiert: Kunert, S.: Forschungsergebnisse in ihrer Relevanz zur Bildungspraxis. In: Forschungsgemeinschaft ‚Das körperbehinderte Kind‘ e.V. (Hrsg.), a.a.O., S. 42 ff.

Zum Komplex Mehrfachbehinderung vgl. besonders: Solarova, S.: Mehrfachbehinderte – Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen. In: Deutscher Bildungsrat, Sonderpädagogik 5, 1975.

- 5 In Anlehnung an H. Scherpner: Theorie der Fürsorge, Göttingen 1962, S. 22, soll hier der Begriff Hilfebedürftigkeit eingeführt werden, weil er den Anlaß schulübergreifender sonderpädagogischer Intervention bezeichnet. Verwiesen sei auch auf den interessanten Versuch von Hansjosef Buchkremer, einen ‚Ansatz einer Theorie der Subsidiären Erziehung‘ zu entwickeln, um unter den Oberbegriffen ‚Subsidiäre Erziehung und Theorie der Subsidiären Erziehung‘ das terminologische Dilemma im Gebrauch der Begriffe ‚Heil-, Sonder-, Behinderten- und Sozialpädagogik sowie Sozialarbeit‘ aufzuheben. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik 1976, S. 59 ff.
- 6 Schönberger, F.: Teamprobleme bei der Förderung zerebral bewegungsgestörter Kinder und Jugendlicher. In G. Heese u. A. Reinartz (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik, 1974, S. 8.

Hilfebedürftigkeit behinderter Menschen, ihrer Eltern und einer ihre reale Humanität noch weithin suchenden Gesellschaft⁷ gefordert weiß, wird sich gegenüber Majorisierungsstendenzen durch Medizin oder andere Wissenschaftsdisziplinen, wie sie sich im Gefolge der Praktizierung des hierarchischen Stufenmodells der Rehabilitation ergeben haben, begründet distanzieren. So setzt denn auch *Schönberger* unter dem Aspekt der ‚Interdependenz aller fachspezifischen Bemühungen‘⁸ um den behinderten Menschen dem Stufenmodell das Sektorenmodell der Rehabilitation entgegen: ‚Der Körperbehinderte steht in jedem Abschnitt seiner Entwicklung im Zentrum eines Kreises, der die fachspezifisch definierten Sektoren der Gesamt-Rehabilitation umschließt. Medizinische Betreuung, psychologische und pädagogische Förderung, soziale Eingliederung sind Grundprinzipien der Rehabilitation in jedem Abschnitt der Entwicklung (und nicht mehr lediglich in kontinuierlich isoliertem Nacheinander aufbauende Stufenziele, Anm. d. Verf.), wenngleich sie sich je anders darstellen: Pädagogik des Kleinkindes ist anders als die des Schulkindes, des Jugendlichen und Erwachsenen, ist immer aber Pädagogik‘⁹.

Es soll aber nicht verschwiegen werden, daß es auch bei diesem Modell aufgegeben bleiben wird, der permanent bestehenden Gefahr zu wehren, daß sich die einzelnen Sektoren nicht wiederum verselbständigen und zu unzusammenhängenden, isolierten Einzelbereichen auseinanderdriften. Vor allem muß der Tendenz zu einer Verdünnung der Verantwortung gegengesteuert werden, die durch ein verhängnisvolles Weiterreichen des Behinderten entsteht, wenn sich niemand zuständig für den Menschen als Ganzes fühlt, sondern nur für einen schmalen Sektor seiner Behinderung¹⁰.

Die Rolle vorüberuflicher Erziehung und Bildung innerhalb des Gesamtaspektes einer offensiven Körperbehinderten-Pädagogik besteht gegenwärtig ganz wesentlich in ihrer Funktion der Anregung und Innovation Pädagogik auf das Leben und die Bedürfnisse des Schülers hin zu konzipieren und nicht mehr nur isoliert und restringiert auf die Schulzeit und vordergründige Anpassung. Gerade der uns leitende Aspekt beruflicher Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung führt angesichts permanenter Integrations-Verweigerung durch unsere Gesellschaft zu den Aufgaben des Angebots etwa einer nachgehenden flankierenden Betreuung über die Schulentlassung, berufliche Rehabilitation und Integration hinaus zu einer bislang

7 Vgl. hierzu die von Bach, H. (Hrsg.): *Sonderpädagogik im Grundriß*, 1975, S. 53 ff geforderte Gesellschaftserziehung angesichts bestehender Sozialrückständigkeit.

8 Schönberger, F.: *Teamprobleme bei der Förderung...*, a.a.O., S. 13.

9 Ebd., S. 17.

10 Bedenkenswert erscheint dabei das Kräfteungleichgewicht zwischen dem Behinderten und seinen Rehabilitationsagenturen, wenn der Behinderte selbst und/oder seine Eltern z.B. einem multiprofessionellen ‚Rehabilitationsteam‘ zur Beratung ‚vorgestellt‘ werden. Zum Komplex ‚Behinderte in Interaktion mit Rehabilitationsagenturen‘ vgl. Ch. Prucker: *Berufsfindung und Arbeitserprobung*, a.a.O., S. 84 ff.

kaum entwickelten Behinderten-Andragogik, deren „obere zeitliche Grenze... praktisch nur durch das Lebensende beschränkt“¹¹ ist. Die Interdependenz aller fachspezifischen Bemühungen um den behinderten Menschen erstreckt sich aber nicht nur auf die Organisation der Gesamtheit aller Rehabilitationsmaßnahmen, sondern muß sich innerhalb der einzelnen Sektoren, hier innerhalb der Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen während der Schulzeit, wiederfinden. An die Stelle einer gestuften Hierarchie vorgeblich lebensbedeutsamer Wertigkeiten einzelner Fächer und Inhalte – die teilweise noch immer an eine ominöse Reife als einem Produkt körperlicher, geistiger und seelischer Prozesse gebunden gesehen werden – müssen gezielte und systematisch qualifizierende Kompetenzen aufgrund der Intention aktivierender „Begabung“¹² treten, die nicht primär von der eigenen fachspezifischen Relevanz fasziniert sind, sondern von ihrer Wirksamkeit im Blick auf die objektiven Lernerfordernisse, subjektiven Interessen und aktuellen Lernbedürfnisse im Rahmen der Erziehung und Bildung behinderter Schüler.

Erst das Korrektiv der Entsprechung pädagogischer Vollzüge mit der lebensorientierten pädagogischen Hilfebedürftigkeit des behinderten Schülers ermöglicht den Schritt von fachegoistisch isolierter Multidisziplinarität hin zu solidarischer Interdisziplinarität gegenüber und mit dem Behinderten.

Wenn es stimmt, daß Gesundheit, Recht und Beruf das Leben des Menschen in je besonderer Weise qualifizieren und das Leben des behinderten Menschen gerade dadurch gekennzeichnet ist, daß es in allen diesen fundamentalen Bereichen spezifischer Erschwerungen ausgesetzt ist, die seine unverschuldete Hilfebedürftigkeit konstituieren, dann müssen humane Organisationsformen einer sich offensiv verstehenden Körperbehinderten-Pädagogik entwickelt werden, die geeignet sind, dem Behinderten über das bislang gerade noch zugebilligte Existenzminimum hinaus, das Leben aufgrund seines legitimen Anspruches auf Rehabilitation, Reparation und Partizipation zu entlasten.

Eine Körperbehinderten-Schule, die ihre Schüler unter dieser Perspektive auf das Leben vorbereitet, wird neue Organisationsformen und Strategien entwickeln müssen, um das dem behinderten Schüler bislang lediglich zugebilligte Bildungsexistenzminimum in geistiger, manueller und psycho-physischer Hinsicht zu überwinden. Im Gegensatz zu einer traditionalistischen Fächer-Aristokratie geht es hierbei um die Legitimierung der Autorität der Fächer bezüglich ihrer Lebensrelevanz. Gemäß unserer Prämisse, daß sich mangelnde psycho-soziale Stabilität negativer auswirkt als geringe manuelle und/oder geistige Fähigkeiten, bildet das Kriterium der Legitimität der Fächer ihr lebensrelevanter Beitrag zur sozialintegrationsfähigen psychischen Stabilisierung des körperbehinderten Schülers.

11 Solarová, S.: Gegenstand, Ziele und Möglichkeiten der Rehabilitation in sonderpädagogischer Hinsicht, Z. Heilpäd. 1969, S. 494.

12 Vgl. Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, 1969².

Unter dem Aspekt der Lebensrelevanz ergibt sich, daß neben den funktionalen Qualifikationen, den primär ‚berufsbezogenen‘ Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, elaborierte soziale Kompetenzen als ubiquitäre extrafunktionale Qualifikationen zur Integration in Beruf und Gesellschaft gleichermaßen notwendig sind. So weist denn auch G. Wiemann zu Recht darauf hin, daß die Bedeutung der extrafunktionalen Qualifikationen ‚z.B. für den sozialen Aufstieg oft wichtiger ist als etwa die berufliche Qualifikation‘¹³.

Es wäre nun ein Mißverständnis anzunehmen, daß angesichts der hier geforderten psycho-hygienischen Maßnahmen eine weitere neue ‚Therapie‘ für die Schule kreiert werden sollte. Viel zu sehr ist bereits die gegenwärtige unterrichtliche Situation zunehmend charakterisiert durch additive, fach-spezialistische und therapeutische Maßnahmen. Dabei richtet sich die zu artikulierende Kritik nicht gegen Therapien oder Fachwissenschaften an sich¹⁴, sondern gegen die Verschiebung ihres Stellenwertes im Unterrichtsgeschehen: sie richtet sich gegen die ersatzbezogene Inanspruchnahme von Fachwissenschaften und Therapien! Es ist deshalb auch, wie S. Solarová bemerkt, keine Frage, ob die lernintensiven Therapieformen in die sonderpädagogische Arbeit hineingenommen werden dürfen. Die Frage ist vielmehr, in welches Verhältnis die Therapie zu Erziehung und Unterricht gesetzt werden soll, damit den behinderten Kindern optimal geholfen werden kann, ohne daß dabei die besonderen Erziehungs- und Bildungsaufgaben in den Hintergrund gedrängt werden¹⁵.

Die Verführung zur ersatzweisen Übernahme der ‚Therapeuten Rolle‘ als dem sonderpädagogischen Selbstverständnis des Pädagogen ist gerade deswegen so stark, weil sie entlastende Distanz zum Schüler verspricht. Hier treffen wir abermals auf das bereits konstatierte sonderpädagogische Vermeidungsverhalten, demzufolge sich unter Berücksichtigung der Lebensperspektive des behinderten Schülers die Probleme, auf die Pädagogik und Rehabilitation gerichtet sein sollen, als existentielle erweisen und den damit Befassten existential beanspruchen. Da jedoch der existentielle Anspruch als zu belastend erlebt wird, setzen Verdrängungsprozesse ein. Offensive Körper-behinderten-Pädagogik wird sich deshalb in besonderem Maße auch Gedanken über die Psychohygiene des engagierten Pädagogen machen müssen, zumal soziales Engagement noch nicht pädagogisch-soziale Handlungsfähigkeit

13 Wiemann, G.: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung, 1974, S. 33.

14 Vgl. hierzu den Beitrag von E. Mückenhoff: ‚Fach- oder Klassenlehrer an Sonderschulen für Lernbehinderte?‘, in dem in Aufhebung des Dualismus eines paidotropen (kindbezogenen) und logotropen (wissenschaftsbezogenen) Lehrertyps (nach Caselmann) die ergänzende kooperative Ganzheit beider für die Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtstätigkeit begründet wird. Z. Heilpäd. 1975, S. 24 ff.

15 Solarová, S.: Therapie und Erziehung im Aufgabenfeld des Sonderpädagogen, Sonderpädagogik 1971, S. 57.

garantiert! Pädagogisch-soziale Handlungsfähigkeit ist jedoch Voraussetzung, um behinderten Schülern zu existentieller Handlungsfähigkeit verhelfen zu können.

So bedarf es in Sonderheit hochschuldidaktischer Konsequenzen, damit der Lehrer als Erzieher nicht vor seinem ganzheitlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag flüchten und sich in theapeutische und fachunterrichtliche Maßnahmen retten muß, weil er auf seinen Erziehungsauftrag, nämlich kritisch auf das Leben vorzubereiten, selbst nicht vorbereitet wurde. Denn wie das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, so ist Erziehung mehr als die Summe isolierter pädagogischer Einzelhandlungen. Neben den durchaus notwendigen speziellen Lernhilfen und Therapiemaßnahmen, die sich vom Lernziel und dem individuellen Entwicklungsstand des Schülers her bestimmen, besteht die pädagogische Aufgabe darin, anstelle einer lediglich isolierten additiven Komplettierung zu einer ganzheitlich integrierten Erziehung in der unterrichtlichen Dynamik von Anspannung und Entspannung zu gelangen. Die vielfach beschworene Wissenschaftlichkeit des Sonderpädagogen legitimiert sich dann nicht allein durch die Länge der Studienzeit, auch nicht dadurch, daß er ein Unterrichtsfach ‚wissenschaftlich‘ studiert hat, erst recht nicht durch die Amtsbezeichnung Studienrat an Sonderschulen¹⁶, wie sie

16 Baier, Fischer und Zimmermann weisen in ihrer Untersuchung ‚Das soziale Rekrutierungsfeld der Sonderschullehrer‘ (Z. Heilpäd. 1975, S. 681 ff) u.a. auf folgendes hin: Der Sonderschullehrerberuf bietet sich ‚für aufstiegsbewußte Nachkommen der Mittelschicht als Sprungbrett an, gleich eine gesellschaftlich höher eingeschätzte und trotzdem relativ leicht erreichbare Position‘ zu erlangen (S. 689). ‚Akademiker- und Lehrersöhne, die ‚bloß‘ Volksschullehrer werden, versuchen das ins Wanken geratene Sozialprestige durch die Wahl des Sonderschullehrerberufs zu stabilisieren. Die Statussymbole des Sonderschullehrerberufs (längere Ausbildungszeit, höheres Gehalt, elitäre Kleingruppenattitüden, wissenschaftliche Affinität zur Medizin u.a.) verleihen offensichtlich größeres gesellschaftliches Ansehen als dies durch den Volksschullehrerberuf erreicht und dokumentiert werden kann‘ (S. 688). Es wäre nun gewiß unangemessen, auf dergleichen wenig schmeichelhafte Untersuchungsergebnisse als Sonderpädagoge mit einem Wehgeschrei der Diffamierung zu reagieren. Viel wichtiger scheint mir, sie zum Anlaß der Reflexion über die berufliche Identität des Sonderpädagogen zu nutzen. Was bedeutet es für den Unterricht lernbehinderter Körperbehinderter, wenn sich der Lehrer mit seiner Amtsbezeichnung ‚Studienrat‘ identifiziert? Zu welchen von der ihn umgebenden Gesellschaft akzeptierten ‚Studien‘ rät er? Bedarf der ‚Studienrat an Sonderschulen‘ der Therapeuten-Rolle zur Statusstabilisierung? Hält die Therapeuten-Rolle, mit Ausnahme vielleicht der potentiell lukrativen Rolle des Sprachtherapeuten, was sie vorgibt? Oder verstärkt sie die Statusunsicherheit in Richtung ‚Mini-Therapeut‘? Hier wäre auch der Ort der Analyse ‚wissenschaftlichen‘ Imponiergehabes, das im Gefolge einer mißverstandenen Curriculum-Diskussion sich in aufgeblähter Begriffsakrobatik gefällt und etwa die Bezeichnung ‚Kunde‘ (Gemeinschaftskunde, Heimatkunde, Berufskunde) als ‚das Gegenteil von Lehre und Wissenschaft‘ inflationiert (vgl. z.B. G. Freiburg: ‚Hinführung zur Arbeitswelt‘, ‚Arbeitslehre‘ oder ‚Polytechnik‘?, Sonderschule in Niedersachsen, 1974, S. 25). Sind nicht primär die vielfältigen Disfunktionalitäten der mit Rehabilitation befaßten Mitarbeiterstäbe – vom Rehabilitationsteam über die Schulkonferenz

z.B. in Hamburg gebräuchlich ist, sondern das Selbstverständnis und die Wissenschaftsorientiertheit des Sonderpädagogen erweisen sich an seiner Fähigkeit zur lebensorientierenden Ausrichtung des Unterrichts. In dieser Sicht kommt den einzelnen Unterrichtsfächern eher die Funktion eines Mediums, eines Mittels zum Zwecke der Befähigung zu kritisch-sozialer, kritisch-instrumenteller und kritisch-reflexiver Kompetenz zu u.z. angesichts der spezifischen Lernbedingungen und Lebensmöglichkeiten des körperbehinderten Schülers mit Lernbehinderung. Hier sind die Fächer für den Schüler, nicht der Schüler für die Fächer da.

Die dabei geforderte Erziehungs-,wissenschaftlichkeit' erweist sich somit in der integrierten didaktisch-methodischen, in der erziehlich-pädagogischen Kompetenz. In Fortführung eines Gedankens von M. Buber würde sie sich dadurch legitimieren, wie sie fähig ist, eine qualifizierende Auslese der Welt durch das Medium der Person des Erziehers auf eine andere, nämlich die des Schülers, einwirken zu lassen¹⁷. Unter dem Aspekt der für das Leben notwendigen Lernerfordernisse und der beim Schüler vorfindbaren Interessen- und Lernbedürfnisse sowie unter Beachtung seiner vorhandenen förderbaren Lernfähigkeit, wird hier anstelle einer Unterrichtstechnokratie erziehlicher Unterricht intendiert, bei dem vom Erzieher engagiertes ‚da sein‘¹⁸ gefordert wird, bei dem er aus seiner ‚Erzieher-,Rolle‘ heraustritt, um nicht mehr einen Erzieherberuf auszuüben, sondern ein Erzieher zu sein¹⁹. Das bedeutet die Bereitschaft und die durchaus auch erlernbare Befähigung, in einen existentiellen Bezug mit dem zu erziehenden und nicht nur zu ‚belernenden‘ behinderten Menschen zu treten.

Damit ist der Erzieher, wie E. Begemann zu Recht meint, auf ein Problem verwiesen, das sich ‚mit jeder pädagogischen Verantwortung für die Bildung eines Menschen stellt, das sich aber bei Behinderten und zumal bei Schwerstbehinderten in notvoller Dringlichkeit stellt und nicht leicht und vorschnell oder ausweichend beantwortet werden muß: Die Frage nach dem Lebenssinn‘²⁰. Begemann fährt dann fort: ‚Eine objektive – metaphysische oder ideologische – Feststellung des Lebenssinnes oder gar eine utilitaristische Einschätzung und Wertung ist dabei nicht gemeint oder gar erforderlich, sondern für den Behinderten ist lebensnotwendig das subjektive, existentielle

bis zum Team auf der Station oder der Gruppe – durch permanente berufliche Identitätskrisen ihrer Mitglieder bedingt, die nur durch ein relativ gesichertes Selbstverständnis des Gegenstandsbereiches des jeweiligen beruflichen Aufgabengebietes zu überwinden und notwendig erste Bedingung für Kooperation sind?

17 Buber, M.: Reden über Erziehung, 1960, zit. nach Kobi, E.: Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung, 1972, S. 294: ‚Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt durch das Medium einer Person auf eine andere einwirken lassen‘.

18 Buber, M.: a.a.O., zit. nach Kobi, E.: a.a.O., S. 291.

19 Kobi, E.: Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung, 1972, S. 291.

20 Begemann, E.: Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte, a.a.O., S. 198.

Erleben vom eigenen Sinn. Dieses Erleben erfolgt immer innerhalb der sozio-kulturellen Gegebenheiten – gleichsam wie im Spiegel. Es kann erfahren werden, wo der Behinderte sich einsetzen kann für etwas und für andere. Es wird aber auch schon dort menschlicher Sinn realisiert, wo ein Behinderter nicht als bloßes Objekt der Nächstenliebe fungiert, sondern als Person von dem Hilfeleistenden erst genommen wird, so daß menschliche Gemeinschaft entsteht, die auch mit sehr schwer Behinderten möglich ist²¹.

Existentieller Bezug zum Edukanden bedeutet dann für einen auf das Leben orientierten Unterricht aber auch, daß der Mittelweg zwischen Helfen und Selbständigwerdenlassen beständig anzuvisieren ist. Er bedeutet nicht, aufwallenden sozial-caritativen Emotionen freien Lauf zu lassen, sondern erfordert vermehrte Reflexion²², die es dem Pädagogen ermöglicht, seine Einstellungen, sein Verhalten und seinen Unterrichtsstil zu überprüfen und ggf. zu korrigieren, um so zu behinderungs-adäquaten Interaktionsweisen des Handelns zu gelangen, ohne dabei seine Spontaneität noch sein Bemühen um die Erfassung der für den Erziehungs- und Lernprozeß offenen Möglichkeiten einzubüßen.

Im Gegensatz zu einem – aus welchen Gründen auch immer – noch anzu-treffenden traditionellen Lehrerverhalten, erfordert das Bemühen um eine offensive Körperbehinderten-Pädagogik eine solidarische und interdisziplinär-kollegiale Zusammenarbeit gegenüber und mit dem Behinderten, seinen Eltern und der Öffentlichkeit.

Dabei wird sich der vor allem während der entscheidenden Jahre der Schulzeit notwendige existentielle Bezug mit dem Schüler um so eher ermöglichen lassen, je mehr bewußt bleibt, daß existentieller Bezug auch für den Sonderpädagogens nichts naturwüchsiges ist, sondern rationaler individueller und gruppenspezifischer psychohygienischer Maßnahmen bedarf, die durch die strukturellen Bedingungen unseres Schulsystems nicht gerade gefördert werden, auf die aber schon jetzt während der Ausbildung des Pädagogen eingegangen werden könnte:

Neben der Befähigung zu rationalem und offenem Diskurs im Bezugsfeld einer philosophisch gekonnten pädagogischen Anthropologie²³, die ‚Krankheit und Behinderung, Alter und Tod als konstitutive Merkmale mitmenschlicher Existenz‘ versteht²³, neben dem Angebot analytischer Eigen- und Gruppenerfahrungen, böten spontaneitäts- und aktivitätsfördernde Medien aus dem Bereich ästhetischer Kommunikation – bildnerischem Gestalten und

21 Ebd.

22 Vgl. dazu die Ergebnisse von Kretschmann, R.: Vergleichende Untersuchung über einige Aspekte des Lehrerverhaltens in Haupt-, Lernbehinderten- und Heimsonderschulen anhand von Schülerbefragung und Expertenurteil, Z. Heilpäd. 1975, S. 697 ff, die den Bedarf an positiver emotionaler Zugewandtheit und Selbstkontrolliertheit beim Sonderschullehrer aufweisen.

23 Schönberger, F.: Körperbehinderungen – Ein Gutachten..., a.a.O., S. 260.

Werken, Musik, Rhythmik, Sport, Tanz und Kochen – dem Studierenden angesichts einer durch den numerus clausus weithin verkümmerten Schullaufbahn, Erfahrungen und Einsichten, ohne deren Erlebnis der angehende Sonderpädagoge wahrscheinlich weder die benötigte eigene psychische Stabilität, noch die von ihm durch seine pädagogisch-soziale Handlungsfähigkeit, durch Erziehung und Bildung, Didaktik und Methodik, beim Schüler intendierte sozial-integrierende psychische Stabilisierung erreichen wird.

Angesichts der pädagogischen Hilfebedürftigkeit des körperbehinderten Schülers mit Lernbehinderung wird der emanzipierende Aspekt eines auf sozialintegrationsfähige psychische Stabilität zielenden Unterrichts durch Lernarrangements bedingt, die wechselseitige motivationale Funktionalität bezüglich der Ziele, Inhalte und Verfahren aufweisen.

Da die durch den Unterricht intendierte psychische Stabilität nicht als Produkt einer weiteren isoliert applizierten Therapie, sondern als Resultat einer integrierenden und auf das Leben hin orientierten Unterweisung verstanden wird, die gleicherweise die objektiven Lernerfordernisse wie die subjektiven Interessen und aktuellen Lernbedürfnisse des Schülers berücksichtigt, werden aufgrund der besonderen individuellen Lernbedingungen und dem modifizierbaren Lernverhalten des Adressatenkreises, induktiv-handlungsmotivierende, -handlungsorientierende und -handlungsbefähigende Vollzüge erforderlich. Speziell die uns leitende Thematik vorberuflicher Erziehung und Bildung durch einen Arbeitslehreunterricht, der auf das lebensrelevante Allgemeine gerichtet ist, soweit es dominant durch arbeits-, berufs- und wirtschaftsweltbezogene Strukturen bestimmt wird, kritisch-soziale, kritisch-instrumentelle und kritisch-reflexive Kompetenz intendiert und auf individuell und/oder gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeiten, Aufgaben und Gestaltungen zielt, bedarf zu ihrer approximativen Realisierung in hohem Maße interdisziplinärer Kooperation, um die erforderlichen induktiv-handlungsbezogenen Lernarrangements zu vollziehen. Nur so wird vermieden, daß Arbeitslehre zu einem Lehrer und Schüler überfordernden Mammutfach ausuft, und damit seine besondere unterrichtliche Chance einbüßt, die darin besteht, in vielfältiger didaktisch-methodisch motivierender Gestalt – als selbstständiges Unterrichtsfach, als fachspezifischer oder fächerübergreifender Themenkreis, als Fachgruppe oder Unterrichtsprinzip – unmittelbar auf den Lebensbereich des Schülers bezogen zu sein, dadurch Interesse zu wecken und Lehrer und Schüler zu engagieren.

Unter Berücksichtigung des besonderen Lernverhaltens körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung wird ein existentiell handlungsbezogener Unterricht die angestrebten Verhaltenskompetenzen gemäß der Relevanz selbsttätig handelnden Erfahrens zu realisieren suchen. Denn eine abstrakte verbalisierende Vermittlung von Sachverhalten reicht nicht hin, um Verhalten, Wissen und Können, Einstellungen, Interessen und Wertungen aufzubauen oder ggf. zu verändern. Es sind also unter Berücksichtigung der Lernvoraus-

setzungen, den intendierten Lernzielen gemäße Lerninhalte zuzuordnen und adäquate Lernstrategien, die Lernkontrollmöglichkeiten einschließen, zu entwickeln, die, wie G. Neumann resümiert, 'die Sachverhalte, um die es geht, den Betroffenen selbst anhand ihrer eigenen Lebensgeschichte erfahrbar machen. Durch die dabei entstehende gefühlsmäßige Beteiligung und Betroffenheit über sich selbst wird der Weg zu den eigenen Erfahrungen frei'²⁴.

So kommt dem Weg zu den eigenen primären Erfahrungen und adäquaten Handlungsvollzügen im Rahmen einer offensiven Körperbehinderten-Pädagogik besondere Bedeutung zu.

Für die Gruppe der Cerebral-Bewegungsgestörten, die innerhalb der Gesamtpopulation Körperbehinderter gegenwärtig noch die weitaus häufigste Behinderungsform darstellt, weist den auch Ch. Leyendecker aufgrund experimenteller Untersuchungen zum Lernverhalten auf die Beobachtung hin, daß Cerebralparetiker – 'selbst wenn sie die begriffliche Kategorie verbal-kognitiv erfaßt hatten – dies nicht, wie man normalerweise erwarten könnte, auch in adäquate Handlungen...umsetzen konnten'²⁶. Dementsprechend wird das Lernverhalten 'cerebralparetischer Kinder hauptsächlich als eine Störung des 'Umsetzens' von Wahrgenommenen in adäquate Reaktionen gesehen'²⁷. Zugleich wird aber in der zitierten experimentellen Untersuchung hingewiesen auf eine bestehende verminderte Aufnahmekapazität, dergestalt, 'daß bei C.P. vorzeitig ein Maximum der momentanen Informationsverarbeitungs- oder Lernkapazität erreicht sein kann, so daß in erneuten Lerndurchgängen nicht mehr wesentlich dazugelernt wird. In einigen extremen Fällen, in denen die Lernkurven deutlich rückläufige Tendenzen aufweisen, ist durchaus anzunehmen, daß nicht nur der Lernzuwachs stagnierte, sondern daß durch erneutes Lernangebot Gelerntes wieder verlernt wurde'²⁸.

Wir haben es hier mit einem relativ bekannten Phänomen von Lernindisposition zu tun, bei dem durch Überforderung ermüdeten Schüler entweder das vorher Gelernte im Sinne einer retroaktiven Hemmung verlernt wird oder eine weitere Informationsaufnahme nicht erfolgt, weil die Verarbeitung der vorhergegangenen Information im Sinne einer proaktiven Hemmung noch nicht beendet ist.

Neben den Störungen im Bereich der Aufnahmeprozesse und denen der Wiedergabe wird von Leyendecker die Vermutung geäußert, daß 'eine Störung der 'Informationsverarbeitungsprozesse' vorliegt. Das C.P.-Kind kann sich möglicherweise nicht nur weniger konzentriert mit einer Lernaufgabe beschäf-

24 Neumann, G.: Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre, a.a.O., S. 49.

25 Vgl. dazu Leyendecker, Ch.: Lernverhalten behinderter Kinder. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zum Lernverhalten bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen, 1977.

26 Ebd., S. 255.

27 Ebd., S. 255.

28 Ebd., S. 254.

tigen, es kann u.U. auch das Gelernte nur in beschränktem Umfange speichern und in kontinuierlichen Lernfortschritten aufbauen²⁹.

Dabei können die aufgewiesenen Besonderheiten des Lernverhaltens von Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen, wie *Leyendecker* ausführt, „nicht allein auf einen ‚angeborenen‘, hirnschadensspezifischen Defekt als primäre Verursachung zurückgeführt werden. Die Tatsache, daß bei cerebralebewegungsgestörten Kindern ein neurophysiologischer Basisdefekt vorliegt, wird damit nicht übergangen. Die Verhaltensbesonderheiten lassen sich jedoch nur als eine konsekutive, interdependente Störung des Entwicklungsprozesses auffassen. Die ‚Lerngeschichte‘ unterliegt bei cerebralseitigen Kindern einer besonderen Ausformung: Einerseits durch die – in Folge der motorischen und neurophysiologischen Insuffizienz – verringerten Möglichkeiten zur explorativen Aktivität; andererseits kann auch die damit gegebene verringerte ‚Betätigungsbelohnung‘ die Lernhaltung und die Motivation zum Lernen nicht adäquat erworben werden“³⁰. In einer von *K. Neumann* durchgeführten Untersuchung zum Intelligenzverhalten körperbehinderter Kinder im Schulalter, wird dann verallgemeinernd für die verschiedenen Gruppen körperbehinderter Schüler festgestellt, daß die Intelligenzveränderungen „in Zusammenhang stehen mit den Erfahrungsdefiziten und mit verschiedenen Einflüssen auf die gesamte Persönlichkeitsstruktur“³¹; und „daß die Abnahme der Differenziertheit der Intelligenzstruktur auch bei körperbehinderten Kindern ohne Cerebralschädigung feststellbar war, so daß die Bedeutung der Körperbehinderung selbst und damit der Bewegungseinschränkung für die Intelligenzentwicklung gegenüber den möglicherweise hirnorganischen Veränderungen bei c.p. Kindern an Gewicht gewinnt“³². Aufgrund dieser neueren Untersuchungen lassen sich die konstatierten abweichenden Lernleistungen allgemein als Störungen des Leistungsverhaltens i.w.S. beschreiben.

Als Konsequenz für die sonderpädagogische Arbeit ergibt sich auch aus diesen empirischen und experimentellen Untersuchungen zum Lern- und Intelligenzverhalten behinderter Kinder, wie wichtig es ist, Vertrauen in die eigenen Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten des körperbehinderten Schülers zu entwickeln.

Dem in diesen Untersuchungen begründet aufgewiesenen Mangel an ‚explorativer Aktivität‘ bei körperbehinderten Kindern ist demzufolge mit handlungsmotivierenden, handlungsorientierenden und handlungsbefähigenden Unterrichtsvollzügen gegenzusteuern; wobei den ihnen korrespondierenden handlungsbezogenen Lernverläufen nicht auf einer verbal-kognitiven Ebene entsprochen werden kann, da, wie sich nachweisen ließ, begriffliche Kate-

29 Ebd., S. 254.

30 Ebd., S. 253.

31 Neumann, K.: Intelligenzverhalten körperbehinderter Kinder im Schulalter, a.a.O., S. 246.

32 Ebd., S. 254.

gorien auf dieser Ebene in der Regel nur schwerlich in adäquate Handlungen umgesetzt werden. Gerade auf adäquate Handlungskompetenzen zielt aber ein existentiell handlungsbezogener Unterricht, nur durch sie läßt sich – aufgrund vermehrt handlungsmotivierender Betätigungsbelohnung – Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten verwirklichen, nur durch sie psychische Stabilität erreichen.

Erst recht wird die Notwendigkeit eines aktivierenden, handlungsbezogenen Unterrichts einsichtig, wenn wir an jene körperbehinderten Schüler denken, bei denen nach einer unterrichtsbezogenen Differenzierung von F. Schönberger³³ nicht nur ‚eingeschränkte Lernvoraussetzungen‘ vorliegen, die den Hauptschulabschluß nicht infrage stellen, sondern bei denen es sich um Schüler mit ‚eingeschränkter Lernfähigkeit‘ im Sinne der Lernbehinderung oder um Schüler mit ‚erheblich eingeschränkter Lernfähigkeit‘ im Sinne geistiger Behinderung handelt.

Unter dem Aspekt der Lernbehinderung werden dann für den Unterricht die von Leyendecker referierten Ergebnisse um so brisanter, als sich nachweisen ließ, daß die Lösung abstrakter Problemstellungen selbst Cerebralparetikern ohne Lernbehinderung schwerer fällt als das Lösen ‚erlebnismäßig nachvollziehbarer Aufgaben‘ und ‚die Schwäche im abstrakten Verhalten und das Überwiegen eines konkreten Verhaltens‘ bestätigt wurde.

Dabei ist zu beachten, daß ‚einzelne Charakteristika des ‚konkreten‘ Verhaltens auch bei motorisch Behinderten ohne Cerebralschädigung aufzufinden sind‘³⁴.

Aber auch für handlungsbezogene Unterrichtsvollzüge gilt aufgrund der referierten Untersuchungen, daß die postulierte Notwendigkeit motivierender Lernarrangements durch das Prinzip der unterrichtlichen Dynamik von Anspannung und Entspannung, zum Zwecke der Vermeidung lernhemmender Überforderungssituationen zu beachten ist. Besonders relevant erscheint jedoch ein Rekurs auf den ‚Mangel an Erfahrungswissen‘ bzw. die daraus folgende ‚unzureichende Fähigkeit zu seiner Anwendung‘, zumal nach den Ergebnissen der Untersuchungen von K. Neumann die Dimension ‚Erfahrungsverarbeitung und Umwelterfahrung‘ bei cerebralparetischen Kindern etwa den gleichen Stellenwert in der Faktorenstruktur hatte wie bei den Heimkindern³⁵.

Diesem hospitalisierenden Mangel an explorativer Aktivität und dem damit verbunden Ausbleiben handlungsmotivierender Betätigungsbelohnung, ohne die Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten nicht zu gewinnen ist, wird sich ein handlungsbezogener Unterricht zuwenden

33 Zit. nach H. Spreng: Zur Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder, Diss., München 1977, S. 69, 173.

34 Leyendecker, Ch., a.a.O., S. 45, wo vor allem Untersuchungsergebnisse von M. H. Schmidt referiert werden.

35 Zit. nach Leyendecker, Ch.: a.a.O., S. 47.

müssen, um die angestrebten existentiellen Verhaltenskompetenzen durch weitestgehend selbsttätig handelndes Erfahren approximativ zu realisieren. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß aufgrund des besonderen Lernverhaltens körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung Wahrnehmungsprozesse um so effektiver sein werden, je weniger sie deduktiv abstrakt und verbal-kognitiv vermittelt werden, sondern erfahrungs- und erlebnisbezogen auf eigenem über-schaubarem, einsichtigem Tun und Nachvollzug gegründet sind.

Gemäß dem spezifischen Lernverhalten der Schüler müssen die Lernbedingungen auf induktiv-integrierte primäre Erfahrungen und so wenig wie möglich theoretisch-abstrakt und deduktiv-isoliert auf second-hand-knowledge gerichtet sein. Das soll nun nicht eine Verdammung jeglichen Versuchs von deduktiven Unterrichtsanlagen bei Lernbehinderten bedeuten. H. Schaible weist denn auch nicht zu Unrecht auf die Schwierigkeit hin, 'die der Erfahrung nicht unmittelbar zugänglichen Inhalte der sekundären gesellschaftlichen Realität durchsichtig machen zu können'³⁶.

Anders aber als bei der durchschnittlichen Population der Schule für Lernbehinderte sind beim kognitiv devianten motorisch behinderten Schüler in besonderem Maße die Zugänge zu wesentlichen Handlungs- und Erfahrungsfeldern unserer interdependenten Industriegesellschaft erschwert. Wenn darum für die Schule für Lernbehinderte, wie Schaible referiert, aufgrund moderner Konzeptionen 'eine Unterrichtskonstruktion, die Techniken des Kontrastes, der Verfremdung, der Montage usw. einbezieht' möglich wird, und wenn etwa aufgrund schichtspezifischer Sozialisationserfahrungen, die bei Schülern der Lernbehindertenschule in spezifischer Weise vorausgesetzt werden können, in einer deduktiven Unterrichtsanlage versucht wird, z.B. den Schwierigkeitsgrad nicht mehr langsam, fortschreitend zu steigern, sondern am Anfang der Stunde zu massieren, oder gar 'bildhafte, konkrete, emotiv gefärbte oder aktivitätsbetonte Medien...tendenziell durch hochfunktionalisierte Schemata, durch Modelle, Diagramme, Klassifikationsraster usw.' abzulösen³⁷, so ist es für den Unterricht kognitiv devianter motorisch behinderter Schüler, deren eingeschränktes Lernverhalten dem Grad der Lernbehinderung entspricht, notwendig, den Primat der Handlungsfähigkeit – anders als in den referierten neueren Ansätzen der Lernbehindertenpädagogik i.e.S. – auf der Basis schulisch zu elaborierender eigener primärer Erfahrungen aufzubauen. Diese Erfahrungsbasis ist dabei nicht Voraussetzung, sondern das erste Ziel des Unterrichts mit lernbehinderten körperbehinderten Schülern. Es kann darum S. Kunert nicht zugestimmt werden, wenn sie vorschlägt, daß körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung 'nach den Bildungsplänen der Schulen für Lernbehinderte am günstigsten zu fördern'³⁸ seien. Die Annahme, daß die Lernerfordernisse, die Lernbedürfnisse und das Lernverhalten

36 Schaible, H.: Kontroverse Legitimationsmodi des Unterrichts, a.a.O., S. 197.

37 Ebd., S. 197.

38 Kunert, S.: Forschungsergebnisse in ihrer Relevanz zur Bildungspraxis, a.a.O., S. 66.

körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung denen der Population der Schule für Lernbehinderte ähnlich sei, ist – wenn überhaupt – nur erlaubt im Hinblick auf eine gleichzeitige Benachteiligung beider durch das Niveau kognitiver Deviation, nicht aber unter der Voraussetzung der Ähnlichkeit der Strukturen kognitiver Deviation, die bei körperbehinderten Schülern entsprechend ihrer spezifischen organischen Schädigungen adäquate Fördermaßnahmen bedingen.

Wenn in den Theorien zur Behindertenpädagogik gegenwärtig das Problem der Mehrfachbehinderung nicht mehr als ein additives, sondern als ein multiplikativ-kumulierendes gesehen wird³⁹, so müßten diese Theorien für die unterrichtliche und erziehlische Praxis zu Konsequenzen führen, dergestalt, daß sonderpädagogische Maßnahmen, die aus einer undifferenzierten additiven Verknüpfung zweier Behindertenpädagogiken resultieren, inadäquat sind⁴⁰.

Aufgrund der multifaktoriellen Ätiologie der Körper- wie auch der Lernbehinderung, die sich in multidimensionaler Phänomenologie als Mehrfachbehinderung manifestiert, sind für die Population körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung eigenständige pädagogische Maßnahmen zu fordern, die den multiplikativ-kumulierenden Auswirkungen des Behinderungssyndroms entsprechen. Es wäre darum verhängnisvoll, wollte man die bei *Schaible* referierten möglichen modernen didaktischen Unterrichtsverfahren, die für die Lernbehindertenschule erarbeitet worden sind, auf die Erziehungs- und Bildungsintentionen bei körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung unkritisch applizieren. Haben sich doch gerade bildhafte, konkrete, emotiv gefärbte oder aktivitätsbetonte Medien⁴¹, die eine moderne Lernbehindertenpädagogik abzulösen bestrebt ist, aufgrund der explizierten neueren Untersuchungen zum Lernverhalten körperbehinderter Kinder nachgerade als die *conditio sine qua non* erwiesen.

Gegenüber einem möglicherweise äquivalenten kognitiven Niveau beider Gruppen bestehen jedoch die strukturellen Unterschiede im Lernverhalten körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung gegenüber der Population der Lernbehindertenschule darin, daß bei Körperbehinderten die Lernbasis, das Empfangen, Entschlüsseln, Speichern, Wiedergeben, Erproben und Bewähren von Informationen aufgrund der durch ihre spezifische Mehrfachbehinderung bestehenden Beeinträchtigung der rezeptiven, integrativen und expressiven Funktionen⁴² nicht als mehr oder weniger gegeben vorausgesetzt wer-

39 Vgl. Solarová, S.: Mehrfachbehinderte – Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen, a.a.O., besonders S. 246.

40 Diese Folgerungen ziehen aber, wie wir aufweisen konnten, weder der bayerische Lehrplan, noch die Hamburger Richtlinie für die Schule für Körperbehinderte.

41 Schaible, H., a.a.O., S. 197.

42 Vgl. Johnson, D. J. und Myklebust, H. R.: Lernschwächen. Ihre Formen und Behandlung, 1971, S. 40.

den darf, sondern daß diese Lernbasis aufgrund des Mangels an explorativer Aktivität und der damit verbunden fehlenden Betätigungsbelohnung durch spezifische pädagogische Maßnahmen gegründet werden muß. Wird diese Lernbasis nicht geschaffen, so kommt es zwangsläufig zu einem *circulus vitiosus*: Die multiplikativ-kumulierenden Wechselbeziehungen der Mehrfachbehinderung bewirken eine Verminderung der Gesamtaktivität, des Lernverhaltens und der potentiellen Leistungsfähigkeit. Es kommt aufgrund der habituellen Lagebefindlichkeit des Körperbehinderten zu einer desintegrierenden zufälligen Auswahl von Reizen und Informationen nach dem Prinzip der Erreichbarkeit und momentanen Bedeutsamkeit: Was den stärksten Aufforderungscharakter besitzt und am leichtesten zu erreichen ist, wird rezipiert.

Ohne Berücksichtigung des spezifischen modifizierbaren Lernverhaltens verliert dann selbst ein Unterricht, der sich an lebensrelevanten Lernerfordernissen, subjektiven Interessen und aktuellen Lernbedürfnissen der Schüler orientiert, die Bedingung der Möglichkeit erfolgreicher pädagogischer Intervention angesichts pädagogischer Hilfebedürftigkeit.

Es besteht aber auch die Gefahr, daß auf Kosten eigenen differenzierten aktiven Handelns dem Behinderten, mehr als notwendig, 'ein nur geschautes Bild der Welt'⁴³ zur Verfügung steht oder gestellt wird. Denn auch die mehr oder weniger zufällig auf visuellen Anschauungen basierenden Wahrnehmungen der Umwelt führen in der Regel zu einem bruchstückhaften und beziehungslos nebeneinander stehenden Realitätskonzept⁴⁴. Wohl ist ein Unterricht, der in vielfältiger Weise visuell-anschauliche Repräsentationen mit einbezieht unserer Population gegenüber angemessener, als eine vornehmlich deduktiv-abstrakt verbalisierende Unterrichtsanlage. Doch besteht das Problem visuell-veranschaulichender Darstellung im Unterricht mit körperbehinderten lernbehinderten Schülern darin, daß ihm eine größere Affinität zur traditionellen Buch- und Stillsitzschule eignet, die die aktivierende Selbsttätigkeit des Schülers zugunsten einer mehr passiv-rezeptiven Konsumtionshaltung auch im Bildungsbereich vernachlässigt.

Passiv-rezeptives Verhalten steht jedoch dem Ziel offensiver Körperbehinderten-Pädagogik entgegen, die auf aktive Steuerung eigenen und fremden

43 Busemann, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte, 1959, S. 238, zit. nach K. F. Lehnert: Die Bedeutung der Hand für die geistig-seelische Entwicklung von Kindern mit angeborenen Gliedmaßenfehlbildungen (Ergebnisse einer empirischen Untersuchung). In: H. Wolfart und E. Begemann: a.a.O., S. 99.

Das volle Zitat lautet: 'Wer motorisch behindert oder gestört ist, wird wohl immer mehr ein nur geschautes Bild der Welt behalten'.

44 Vgl. dazu auch die von G. W. Jansen veranstalteten 'Untersuchungen zur Effektivität des Schulfernsehprogramms der öffentlichen Fernsehanstalten bei körperbehinderten Kindern', die ergaben, daß für einen Teil der Schüler die optische Darbietung unverständlich blieb, da die Sendungen einen Erfahrungshorizont aus den allgemeinen Lebensbereichen voraussetzen, der nicht gegeben war. In: Forschungsgemeinschaft 'Das körperbehinderte Kind' e.V. Information 1965-1975, S. 36.

Verhaltens gerichtet ist. Eigeninitiative und aktive Selbsttätigkeit sind bei vielen körperbehinderten Schülern aufgrund der konsekutiven und interdependenten Folgen motorischer Behinderung gravierend erschwert. D.h. mit anderen Worten, der beschriebene Mangel liegt in der nosologischen Biographie des Kindes begründet, das, wie G. W. Jansen darlegt, von klein an immer wieder Menschen erlebt, die es behandeln, die es an- und ausziehen, die es bewegen, die es im eigentlichen Sinne des Wortes manipulieren. Es erlebt schon rein optisch immer eine Abhängigkeit von oben nach unten, etwa bei der krankengymnastischen Behandlung, wenn der Erwachsene über ihm ist, aber auch wenn es im Rollstuhl sitzt, und immer zu dem Betreuer aufschauen muß⁴⁵.

Passiv-rezeptives und somit tendentiell resignatives Verhalten bedarf darum der Weckung der Eigeninitiative und Hilfen zur Durchsetzung des eigenen Willens als Grundlage zur Entwicklung des intendierten Selbstwertgefühls⁴⁶.

Jansen weist denn auch darauf hin, daß nur ein Behinderter, der sich seiner selbst, seiner Möglichkeiten und seiner Situation bewußt ist, diese dominierende Rolle (im Umgang mit Nicht-Behinderten, Anm. d. Verf.) spielen kann. Er muß sich auch seiner Unfähigkeiten bewußt sein, denn er muß ja mehr als andere in einer gleich wie gearteten Begegnung den Partner um Hilfe bitten. Fortgesetzt um Hilfe bitten, ohne ein Gefühl der Minderwertigkeit zu bekommen, kann aber nur der Mensch, der sich seines Wertes bewußt ist. Ein solcher Mensch kann nämlich auch die angebotene Hilfeleistung zurückweisen, wo sie nicht notwendig ist, und er kann sogar da selbst Hilfe anbieten, wo ihm dies möglich ist⁴⁷.

Schulischer Unterricht und Erziehung insgesamt, die zu psychischer Stabilität befähigen wollen, müssen darum neben der Erfahrung, daß das behinderte Kind und der behinderte Jugendliche ‚um seiner selbst willen und nicht wegen oder trotz der Behinderung akzeptiert wird‘, ‚Vertrauen in die eigene, nicht manipulierte Leistungsfähigkeit‘ vermitteln⁴⁸.

Daraus folgt für den Unterricht, daß er seiner Intention gemäß Gelegenheiten zu eigenen integrierten handelnd-manipulatorischen Aktivitäten vermitteln muß.

Durch die seit frühester Kindheit bestehenden Mängel ganzheitlich-integrativer sensu-motorischer Erfahrungen, ‚die das (nicht-behinderte, Anm. d. Verf.) Kind normalerweise simultan erfährt‘, die dem körperbehinderten Kind jedoch unzusammenhängend begegnen, so daß ‚aus dem zeitlichen Miteinander von Blicken und Greifen, Seh- und Tasteindrücken, ein zeitliches Nacheinander von Blicken und Tasten und erneutem Blicken‘ entsteht,

45 Jansen, G. W.: Forschungsergebnisse zur Psychologie körperbehinderter Kinder, a.a.O., S. 38.

46 Vgl. ebd., S. 38.

47 Ebd., S. 36.

48 Ebd., S. 38.

wird der ‚Qualitätskomplex der Dinge...nicht in einer ‚Momentaufnahme‘ erfaßt, sondern in einer ‚Serie von Einzelaufnahmen‘, die dann vom Kind erst zusammengefügt werden müssen‘. ‚An sich vorhandene Ganzheiten müssen erst mit ihren Teilinhalten synthetisiert werden. Da aber das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, ergeben sich...erhebliche Schwierigkeiten‘⁴⁹.

So weist auch Jetter unter Bezug auf Piaget darauf hin, daß das körperbehinderte Kind gewisse Assimilationsschemata nicht eigenständig aufbauen und sie sich ändernden Bedingungen anpassen (akkomodieren) kann⁵⁰.

‚Wenn das Kind das Schema des Greifens hat, erkennt es Würfel, Kugel, Ring und Rassel zuerst gleichermaßen und undifferenziert als ‚etwas zum Greifen‘. Erst wenn dieses uniforme Greifschema zum Ergreifen verschiedener Dinge nicht mehr in gleicher Weise taugt, muß das Kind sein Schema den neuen Gegebenheiten anpassen, es muß seine Assimilationsschemata akkomodieren. Dadurch werden aber nicht nur die Handlungen des Kindes der Umwelt angemessener, sondern es sieht die Umwelt in dem Maße gegliedert, wie es in der Lage ist, sie selbst aktiv (‚operativ‘) zu gliedern‘. ‚So erkennt es die Größe eines Objektes erst dann, wenn es sein Greifschema auf verschiedene Objektgrößen akkomodieren mußte. Es nimmt erst dann Gegenstände als entfernt wahr, wenn der Abstand zu groß war, um diese zu greifen‘⁵¹. Für die Erziehung körperbehinderter Kinder, ergibt sich hieraus die Notwendigkeit ‚nicht zu warten, ob oder bis die Welt auf das bewegungsbehinderte Kind zukommt. Vielmehr muß die Umwelt – Dinge und Menschen – in den dem Kind verfügbaren Aktionskreis hineingebracht oder das Kind zur Welt hingeführt werden‘⁵². Erst auf der Grundlage dieser komplexen Handlungsschemata entwickeln sich in hierarchischem Aufbau⁵³ ‚immer komplexere Handlungsschemata, die schließlich der konkret manuellen Funktionen nicht mehr oder nur noch in sehr geringem Maße bedürfen, bis dann

49 Wolfgart, H.: Zur Problematik der Umweltbeziehungen zerebral bewegungsgestörter Kinder. In: Wolfgart und Begemann, a.a.O., S. 107.

50 Unter Assimilation wird von Piaget verstanden ‚die Behandlung der Umwelt durch die Person nach Maßgabe der eigenen Strukturen, während Akkomodation die Verwandlung dieser Strukturen in Antwort auf die Umwelt meint‘. H. Ginsburg/S. Oppen: Piagets Theorie der geistigen Entwicklung, Stuttgart 1975, S. 34, zit. nach: E. Wölfert: Spielförderung körperbehinderter Kinder: Z. Heilpäd. 1977, S. 379.

51 Jetter, K.: Zur Problematik der Perzeptionsstörungen beim körperbehinderten Kind. In: Heese, G. und Reinartz, A.: Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik, 1974, S. 26.

52 Wolfgart, H.: Zur Problematik der Umweltbeziehungen, a.a.O., S. 121.

53 Es kann nicht Aufgabe dieser Arbeit sein, der Abfolge der zunehmenden Abstraktheit der wahrnehmenden Erfassung nachzugehen. Vielmehr kommt es hier darauf an, die Bedeutung der Handlungen besonders für das schulische Lernen herauszuarbeiten. Verwiesen sei jedoch in diesem Zusammenhang auf H. Skowronek: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, 1968, sowie auf K. Jetter: Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung. Ein Beitrag zur Kognitionspsychologie des körperbehinderten Kindes auf der Grundlage der genetischen Theorie Jean Piagets, 1975.

zuletzt aus diesem Denkhandeln sich der reine Denktakt auskristallisiert hat⁵⁴. Demzufolge sind die zunehmend weiteren ‚Freiheitsgrade‘ handlungsgebundener konkret-manueller Repräsentation der Umwelt nur ‚auf dem Wege der Verinnerlichung dieser Handlungen möglich... Nur so entstehen zunächst konkrete, dann formale Operationen‘⁵⁵.

Für den schulischen Unterricht erweist sich die Relevanz einer integrierten handelnd-manipulatorischen Strukturierung der Lernprozesse deswegen als besonders bedeutungsvoll, weil ‚sowohl Wahrnehmungstätigkeit als auch intelligentes Verhalten sich aus dem gleichen aktiven Handeln des Kindes heraus entwickeln, und...Wahrnehmung und Intelligenz in immerwährenden Wechselbeziehungen sich gegenseitig beeinflussen‘⁵⁶. In dieser Gegebenheit liegen sowohl die Bedenken gegenüber einem primär deduktiv-abstrakten als auch einem vornehmlich visuell-veranschaulichenden Unterricht begründet, weil sie die Bedingung der Möglichkeit behinderungsadäquaten Lernens an einer wesentlich zentralen Stelle meinen überspringen zu können, nämlich im Bereich der ‚originalen Begegnung‘⁵⁷, die erfahrungs- und erlebnisbezogen auf eigenem, einsichtigem, konkret-überschaubarem und integriertem Tun und Nachvollzug beruht⁵⁸.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen sei aber auch darauf hingewiesen, daß die zu gründende handlungsmotivierende, handlungsorientierende und handlungsbefähigende Basis originärer Begegnungen als dem Fundament sich hierarchisch aufbauender interdependenter Lern- und Denkvollzüge, die auf kritisch-soziale, kritisch-instrumentelle und kritisch-reflexive Kompetenzen gerichtet sind, nicht dazu führen darf, daß die Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsarbeit, die zu einer für die berufliche und soziale Integration Behinderter gleichermaßen notwendigen emotionalen und sozial-kommunikativen psychischen Stabilität befähigen will, Lern- und Denkprozesse auf der Stufe konkret handlungsbezogener Anschaulichkeit arretiert. Dies liefe den emanzipierenden Intentionen offensiver Körperbehinderten-Pädagogik zuwider.

Ein an den lebensrelevanten Lernerfordernissen, den subjektiven Lernbedürfnissen und dem individuellen Lernverhalten körperbehinderter Schüler

54 Lehnert, K. F.: a.a.O., S. 88.

55 Jetter, K.: Zur Problematik der Perzeptionsstörungen, a.a.O., S. 27.

Vgl. auch die von K. Jetter: ‚Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung‘, a.a.O. vorgenommene Bestimmung der sog. Wahrnehmungsstörungen als perzeptiv-kognitive Störungen und die von ihm vertretene These, daß die motorische Behinderung nicht allein die sensu-motorische Entwicklung, sondern auch die darauf aufbauenden Phasen voroperationeller und operationeller Denkentwicklung beeinträchtigt.

56 Jetter, K.: Ebd., S. 28.

57 Zum Terminus ‚originale Begegnung‘ vgl. H. Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, 1962⁶, S. 109 ff.

58 Als Synonyma dieses didaktisch-methodischen Prinzips finden sich im pädagogischen Sprachgebrauch entdeckendes, entwickelndes, induktives, maeutisches, genetisches, wiederentdeckendes, selbsttätiges Lernen.

mit Lernbehinderung orientierter Unterricht, der Vertrauen in die je eigenen Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten vermitteln will, wird – grade weil er um die Lebensbedeutsamkeit entwickelter kognitiv-motivationaler und sozial-affektiver Kapazität in unserer polytechnischen Zivilisation und industriellen Kultur angesichts körperlicher und mentaler Beeinträchtigungen weiß – sich vor verfrühter, unsystematisch-isolierter und inadäquater intellektueller ‚Begabung‘ zu hüten suchen. Denn solche ‚Begabung‘ verweigert, indem sie den zweiten Schritt vor dem ersten setzt, die Bedingung maximaler Lernmöglichkeiten und somit eine optimale Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Darum ist es notwendig, den behinderten Schüler bei seinen Bedürfnissen und Interessen, bei den ihm offengebliebenen Möglichkeiten ‚abzuholen‘.

Dabei handelt es sich nicht zuletzt um ein Stück jener auch von Pädagogen viel beschworenen Toleranz gegenüber dem behinderten Menschen, die in einer aktivierenden und nicht nur interpretierenden Anthropologie gegründet ist. Es geht um Toleranz im eigenen pädagogischen Bereich, um aktualisierte, konkretisierte, didaktisch-methodische Toleranz gegenüber den ‚Besonderheiten‘ des Lernverhaltens behinderter Schüler.

Auch hier sind in der Regel exkulpierte Erklärungen für das Ausbleiben jener ‚eigentlich‘ zu fordernden pädagogischen, unterrichtlichen und erzieherischen Toleranz allzu flink zur Hand; und dem Sonderpädagogen gereichen auch hier ‚die gesellschaftlichen Bedingungen‘ allemal zum probaten, wenn auch fatalistischen Alibi. Nur – zur Bewältigung der Situation behinderter Schüler trägt all dies nichts bei, eher zu ihrer Sanktionierung.

Deshalb sei nochmals erwähnt, daß sich Toleranz auch beim Sonderpädagogen angesichts seiner eigenen Sozialisation innerhalb einer Gesellschaft, die nicht nur physische und psychische Leistungsfähigkeit, körperliche Schönheit und strahlende Jugendlichkeit als ihr Ideal idolisiert, sondern auch hohe Intellektualität hoch bewertet, nicht naturwüchsig einstellt. Darum sind in einer offensiven Körperbehinderten-Pädagogik narzistische Dozierbedürfnisse, didaktogene Frustrationen und Selbstwertzweifel sowie berufliche Identitätskonflikte einzugestehen und – in Analogie zu dem vom Behinderten zu leistenden Stigma-Management⁵⁹ – zu ‚managen‘, damit sich aus ihnen nicht existentielle Frustrationen entwickeln, die zu einem pädagogischen Vakuum führen, aus dem sich der Pädagoge häufig nur befreien kann, durch rigide Anpassung und Überanpassung seiner Schüler; dadurch etwa, daß er ein frühes intensives Üben einiger Handgriffe bereits ab 6. Schuljahr unter Außerachtlassung der Schulbildung selbst bei Schülern mit guter Begabung zum Zwecke der beruflichen Integration als didaktisches Zentrum erklärt⁶⁰ und im übrigen Eltern und Schüler vor der Vorstellung einer besseren Lebens-

59 Goffman, E.: Stigma, 1972, S. 116 f.

60 Vgl. Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule, a.a.O., S. 138.

bewältigung durch Wissen und Können aufgrund vermehrter schulischer Bildung ‚befreien‘ will⁶¹. Diese resignativ-defensiven Haltungen sind deshalb durch offensive Strategien zu überwinden.

Offensive, handlungsbezogene Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtstätigkeit wird unter Berücksichtigung des Entwicklungszusammenhangs von Wahrnehmung und Denken, demzufolge aktives handelnd-manipulatorisches Tun immer auch zugleich wahrnehmend-kognitive Prozesse impliziert, an einem produktiv-konstruktivem selbsttätigen Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten orientiert sein. Dabei ist zu bedenken, daß als erstes Ziel handlungsbezogenen Unterrichtes Handlungsmotivierung nicht als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt werden darf. Hierauf haben jüngst H.-C. *Steinhausen* und D. *Wefers* aufmerksam gemacht, indem sie unter Bezug auf empirische Beobachtungen reflektieren, daß körperbehinderte Kinder sowohl eher ausweichend auf Leistungsanforderungen reagieren wie auch weniger stark intrinsisch leistungsmotiviert sind⁶². Es zählt zu den ‚Besonderheiten‘ des Lernverhaltens körperbehinderter Schüler und fordert somit pädagogische Toleranz gegenüber der Totalität des Erziehungs- und Bildungsauftrages angesichts der Umfänglichkeit der pädagogischen Hilfebedürftigkeit des körperbehinderten Schülers mit Lernbehinderung, daß – aufgrund der Intention aktivierender ‚Begabung‘ – Lernarrangements mit wechselseitiger motivationaler Funktionalität bezüglich der Ziele, Inhalte und Verfahren entwickelt werden müssen, die den Schüler bei den ihm offengebliebenen Möglichkeiten abholen und im Unterrichtsprozeß versucht werden muß, ihn zu sachimmanenter intrinsischer Motivierung zu befähigen. Daß diese Motivierung am besten dadurch geschieht, daß echtes ‚Inter-esse‘ des Schülers ermöglicht wird, ist keine neue pädagogische Erkenntnis, sie bedarf aber im Besonderen für die Körperbehinderten-Pädagogik der praktischen Realisierung angesichts einer unterrichtlichen Realität, die geprägt ist von einer vornehmlich mittelbaren Strukturierung der Lernarrangements und darüber das Gefühl für die Unmittelbarkeit von Lernvollzügen und die dabei entstehende hohe Motivation verloren hat. Offensive Körperbehinderten-Pädagogik für die Emanzipation nicht zur modischen Verbalattitüde degeneriert und verdünnt ist, wird versuchen müssen, den Schüler mit ihren Mitteln auch zu den ihm möglichen kritischen Kompetenzen zu führen. Dazu gehört, daß der Schüler unterscheiden lernt das, was ihm gesagt wird, von dem, was er sieht; daß er unterscheiden lernt, das, was er mittelbar durch Bücher, Bilder, Radio und Television sieht und erlebt, von dem, was er selbst unmittelbar erfährt⁶³.

61 Vgl. Dörr, J.: a.a.O., S. 180.

62 Steinhausen, H.-C./Wefers, D.: Körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Empirische Untersuchung zur Psychologie der Körperbehinderung, 1977, S. 95. Die Untersuchung wurde an Probanden mit durchschnittlicher Intelligenz durchgeführt. Die diesbezüglichen Beobachtungen dürften sich aber für unsere Population nicht positiver darstellen.

63 Vgl. Rumpf, H.: Gespräch mit Martin Wagenschein. Neue Sammlung 1976, S. 449.

Dies wird nur gelingen auf der Grundlage eigener originärer Erkenntnisse, Erlebnisse und Erfahrungen. Sie sind es, die handlungsmotivierende, handlungsorientierende und handlungsbefähigende Lernvollzüge ermöglichen und damit den wesentlichen Beitrag zur Aktualisierung und Realisierung des latenten Leistungspotentials behinderter Schüler bilden.

Handlungsbezogene Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtstätigkeit, die auf das Leben vorbereiten will, wie es ist, ohne den Schüler diesem Leben zu unterwerfen, wie es ist, wird ihre Lernvollzüge auf ein ‚entwicklungsgerechtes Lernen‘ hin orientieren⁶⁴. Für die Körperbehindertenschule, insbesondere für ihre lernbehinderten Schüler, bedeutet dies, wie M. H. Schmidt mit Blick auf die Primarstufe ausführt, ‚ein bewußtes Nachvollziehen der zum Teil ausgebliebenen oder nur unvollkommen durchlaufenen Lernvorgänge des Vorschulalters...Je angemessener die didaktischen Gegebenheiten dieser Regel sind, desto besser lernen solche Kinder komplexe Anforderungen bewältigen.

Selbstverständlich gilt diese Regel nicht uneingeschränkt und darf zugunsten besserer Lernerfolge auf anderen Wegen außer acht gelassen werden. In der Praxis verlangt ihre Befolgung außerdem das Angebot von Lernmaterial, das dem chronologischen Alter, und von Lernschritten, die dem Entwicklungsalter angepaßt sind⁶⁵.

Die Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtstätigkeit der Körperbehindertenschule insgesamt hat sich somit der Entwicklungsgemäßheit ihrer Lernarrangements zu vergewissern. Denn ihr kommt aufgrund des in der Regel bestehenden Mangels an explorativer Aktivität die Aufgabe zu, reedukativ zu wirken u.z. durch das Nachholen möglichst primärer Erkenntnisse, Erfahrungen und Erlebnisse. Dabei wäre die von E. Wilken⁶⁶ in die Sonderpädagogik eingeführte Differenzierung zwischen entwicklungsorientierten und entwicklungsbegleitenden Maßnahmen für die Unterrichtspraxis unserer Adressatengruppe zu berücksichtigen. Denn angesichts der wechselseitigen motivationalen Funktionalität der Ziele, Inhalte und Verfahren eines Unterrichts, der die objektiven lebensrelevanten Lernerfordernisse und subjektiven Interessen und Bedürfnisse gleichermaßen berücksichtigen möchte und aufgrund der Interdependenz von inhaltlicher und methodischer Entscheidung, die sich bei einem ganzheitlich integrierenden mehrperspektivischen Unterricht ergibt, als welcher sich nach unserer Theorie der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt der Arbeitslehreunterricht darstellt, sind die Unterrichtsziele und -inhalte, das materiale ‚was-wozu‘, nicht zuletzt aufgrund der Sozialisationserfahrungen des Schülers dem chronologischen Alter anzu-

64 Schmidt, M. H.: Klinisch-psychologische Grundlagen der Didaktik und Methodik bei Körperbehinderten mit und ohne frühkindliche Hirnschäden. In: Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule, a.a.O., S. 38.

65 Ebd.

66 Wilken, E.: Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom, 1973, S. 64 ff.

nähern und entwicklungsbegleitende Unterrichtsvollzüge zu intendieren, die aufgrund der ‚Besonderheiten‘ des Lernverhaltens in ihren Verfahren, im formalen ‚wie-auf welche Weise‘, in ihren methodischen Schritten, dem Entwicklungsalter gemäß entwicklungsorientiert zu modifizieren sind.

In diesem Zusammenhang sei nochmals auf das Verhältnis von Therapie und Erziehung verwiesen und gefragt, in welchem Verhältnis sich Therapie zum Unterricht befindet. Dabei kann festgestellt werden, daß sich sowohl in der Therapie als auch im Unterricht Erziehung vollzieht. Offen – und somit pädagogisches Desiderat – bleibt, wie sich Therapie in den Unterricht integrieren läßt^{67 68}.

Es ist darum zu fragen, inwieweit therapeutische Maßnahmen überhaupt zu isolieren sind oder ob es sich nicht vielmehr so verhält, daß es sich bei vielen Therapien im Bereich der Sonderpädagogik (die Physiotherapie einmal ausgenommen) im Grunde um spezielle behinderungs-spezifische Didaktiken und Unterrichtsmethoden handelt. Wenn dem so wäre, gälte es, den Streit Therapie versus Erziehung aufzuheben und statt dessen verstärkt nach den spezifischen sonderpädagogischen Didaktiken und Methoden zu forschen. Zugleich wäre hiermit auch die Personalfrage weitestgehend geklärt; die Frage nämlich, wer was zu leisten hätte. Danach ergäbe sich, daß isolierte Maßnahmen vornehmlich Aufgabe spezieller Therapeuten wären und nicht so sehr Aufgabe des Lehrers.

Im übrigen scheinen neuere Untersuchungen zum Training reduzierter Intelligenzfunktionen bei Körperbehinderten unsere Forderung nach einem integrierenden behinderungs-spezifischen Unterricht zu stützen, u.z. nach einem Unterricht, der sich nicht aus isolierten additiven therapeutischen Lernarrangements zusammensetzt, sondern der bestrebt ist, soweit als irgend möglich, das sog. ‚Therapeutische‘ als behinderungsspezifische Didaktik und Methodik in die Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtstätigkeit zu integrieren.

So berichtet auch M. H. Schmidt, daß z.B. ‚bei cerebralphoretischen Kindern Veränderungen und Reduzierungen im Intelligenzverhalten offenbar nicht durch ein spezielles Training eben dieser Funktionen verbessert werden können, sondern vorwiegend durch das Nachholen von Erfahrungen, die im hantierenden Umgang mit alltäglichen Dingen vor dem Hintergrund einer guten Motivation gesammelt werden. Spezielles Trainingsmaterial scheint daher weniger sinnvoll zu sein als die systematische Beschäftigung mit realitätsangepaßtem Material mit hohem Funktionswert‘⁶⁹. Das pädagogisch

67 Vgl. Knurra, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat, Sonderpädagogik 4, 1974, S. 162 f.

68 Vgl. auch S. 76 ff. dieser Arbeit.

69 Schmidt, M. H.: Erarbeitung und Erprobung von Methoden zum Training reduzierter Intelligenzfunktionen bei Kindern mit schweren Körperbehinderungen, insbesondere Cerebralparesen. In: Forschungsgemeinschaft ‚Das körperbehinderte Kind‘ e.V.: Information 1965–1975, S. 26.

Erforderliche besteht demnach nicht in additiv-isolierten einzeltherapeutischen Maßnahmen, die zusätzlich durch einen wie auch immer zu legitimierenden Unterricht ergänzt und komplettiert würden, sondern in einer integrierenden systematischen Erziehungs-, Bildungs- und Schulungstätigkeit. Dabei kann, aufgrund begründeter Notwendigkeit, das sonderpädagogische Handeln durch temporäre lernintensive Therapie unterstützt werden⁷⁰.

Nach den bisherigen Ausführungen wäre dieser integrierte systematische Unterricht integrierend in doppelter Hinsicht: Einmal ergäbe sich ein mehr formaler Aspekt, wonach integrierter Unterricht, z.B. im Blick auf zu elaborierende Soziabilität, in Gemeinschaft mit anderen Schülern erfolgte und nicht isoliert in einzeltherapeutischen ‚Sitzungen‘, sodann ein vornehmlich materialer Aspekt, nach dem integrierter Unterricht die Lerninhalte nicht additiv isoliert zu vermitteln sucht, sondern aufgrund der verminderten Informationsverarbeitungsmöglichkeiten, die bei körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung durchaus als Transferbehinderung zu definieren wären, in mehrperspektivischen ganzheitlichen Unterrichtsvollzügen, die motivierend und informierend auf spezielle Erfahrungs-, Erlebnis- und Erkenntniszusammenhänge gerichtet sind, ohne darüber das intendierte allgemeine Erziehungs- und Bildungsziel zu vernachlässigen, das in Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung als der Optimierung personaler Rehabilitation und solidarisierungsfähiger Integration besteht.

Danach käme integriertem Unterricht Unmittelbarkeit nach der Methode, jedoch Mittelbarkeit vom Ziel her zu.

Körperbehinderten-Pädagogik legitimiert sich demgemäß nicht primär als besondere unterrichtsmethodologische Variante, sondern von ihrer speziellen sozialintegrierenden ‚psycho-hygienischen‘ Aufgabe her als einer Bedingung der Möglichkeit gesellschaftlicher Anteilhabe.

Dabei erweist sich, wie wir auch aufgrund neuer Untersuchungen zum Lernverhalten körperbehinderter Schüler belegen konnten, als der dem körperbehinderten Schüler mit Lernbehinderung adäquate Weg, das lebensbedeutsame Allgemeine aus dem je Speziellen hervorgehen zu lassen. Erst von dieser Basis aus wird sich sodann das je Spezielle aus dem Allgemeinen deduktiv als dessen Erprobung und Korrektiv gewinnen lassen. Daß im übrigen die ‚zwischen Erfahrung und Begriff und Besonderem und Allgemeinen wirkende Dialektik...für konkrete Unterrichtsinhalte noch nicht aufgearbeitet worden ist‘, sei hier unter Bezug auf W. Nestle erwähnt, der darauf hinweist, daß die ‚empirischen Erfahrungen‘ der Schüler ‚isoliert, zufällig und „blind“ bleiben, „wenn der Lehrer die Allgemeinbegriffe nicht vermittelt und seine (des Schülers, A.d.V.) Allgemeinbegriffe, die oft durch Massenmedien vermit-

70 Vgl. Solarová, S.: Therapie und Erziehung im Aufgabenfeld des Sonderpädagogen, a.a.O., besonders S. 51.

telt sind, bleiben leer, wenn der Lehrer nicht Anschauungen und Erfahrungen dazu ermöglicht⁷¹.

Pädagogik, die Hilfen geben will angesichts eingeschränkter Möglichkeiten der Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen und dabei sowohl auf Lebenserfülltheit als auch auf Lebensbrauchbarkeit gerichtet ist, kann sich von ihrer Verantwortung nicht mit der Ermäßigung, Reduktion oder Vorenthaltung von erziehlischen und unterrichtlichen Anforderungen lösen. Um solch ‚verantwortungsloser‘ Erziehung und Bildung nicht zu erliegen, ist es nötig, Modifikationen im Hinblick auf die Lernsituation des körperbehinderten Schülers zu veranstalten, u.z. gemäß der protektiven Funktion⁷² einer Körperbehindertenschule, die auch den lernbehinderten Schüler zu den ihm möglichen optimalen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verhelfen will. Denn pädagogische Hilfebedürftigkeit erfordert protektive Maßnahmen in zweifacher Hinsicht: Sie erfordert Schutz und Förderung. Beides erweist sich als notwendig, damit nicht durch unangemessene Unterforderung oder durch verfrühte Überforderung die Entwicklung des Schülers unterdrückt wird. Die zu vermittelnden lebensrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die neben kritisch-sozialen und kritisch-instrumentellen Kompetenzen auch für lernbehinderte körperbehinderte Schüler kritisch-reflexive Kompetenzen erfordern, um innerhalb einer noch nicht integrationsfähigen Öffentlichkeit zu optimaler Anteilhabe am gesellschaftlichen Leben zu gelangen, erweisen die Dringlichkeit intensiver Begabungsförderung.

Da nach unserer begründeten Auffassung der Beruf bzw. das Berufsfeld in der Regel erst nach Beendigung der Sekundarstufe I in speziellen intensiven Berufsfindungs- und Arbeitserprobungsmaßnahmen während des Berufsvorbereitungsjahres der Sekundarstufe II gefunden werden soll und sich demzufolge Berufswunscherziehung als Vorbedingung propädeutischen Berufswahlunterrichtes der vorberuflichen Erziehung und Bildung der Arbeitslehre in der Sekundarstufe I ergibt, ist es erforderlich, während der Sekundarstufe I generell zu versuchen, Vertrauen in die eigenen Könnens- und Leistungsmöglichkeiten zu entwickeln, um auf der Grundlage solcherart intendierter persönlichkeitsstabilisierender Erziehung, die sich in hohem Maße als handlungsmotivierend erweist, auf allgemeine Qualifikationen abzuheben. Diese allgemeinen Qualifikationen dienen dabei nichtsdestoweniger zugleich propädeutisch der späteren Berufswahl, Berufsausbildung und Berufsausübung; sie sollen aber auch Kompetenzen zur sinnvollen Gestaltung der Freizeit vermitteln und für Zeiten potentieller Nichtbeschäftigung befähigen, das Leben mit sinnvollen Tätigkeiten, Aufgaben und Gestaltungen führen zu können.

71 Nestle, W.: Problem und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte, a.a.O., S. 528.

72 Vgl. Heese, G.: Sprachgeschädigtenpädagogik. In: Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe, S. 288.

Offensive Körperbehinderten-Pädagogik wird somit auf allgemeine Qualifikationen im Sinne ubiquitärer und disponibler Kompetenzen gerichtet sein, die im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich gleichermaßen lebensrelevant sind.

Intensive Begabungsförderung unter dem Aspekt aktivierender ‚Begabung‘, deren Korrektiv in der Approximation handlungsmotivierender sozialintegrationsfähiger Persönlichkeitsstabilisierung besteht, wäre jedoch mißverstanden, wenn sie auf eine rein additive Breite abfragbaren ‚schulischen‘ Faktenwissens rekurrieren würde.

Erziehung und Bildung einer offensiven Körperbehinderten-Pädagogik erweist sich darum nicht primär als ein Problem der Quantität, sondern als eines der Qualität. Deshalb gilt es, die Diskussion um das ‚exemplarische Lehren und Lernen‘, die wieder einmal den obsiegenden Fachegoismen der Einzeldisziplinen zum Opfer zu fallen scheint, neu aufzunehmen. Allerdings darf sich bei der Diskussion um das didaktisch-methodische Prinzip des *non multa sed multum* nicht die falsche Alternative entwickeln, als gälte es das qualitativ zu fassende *multum* vornehmlich in einer intensiven Spezialisierung auf ein Fachgebiet zu realisieren, u.z. unter Zurückweisung additiv-isolierter *multa*, bei denen die Quantität auf Kosten der Qualität geht.

Vielmehr liegt die Lösung in der Suche nach einem ‚gemeinsamen Dritten‘. Dieses ‚gemeinsame Dritte‘ wollen wir mit D. Mertens als ‚Schlüsselqualifikation‘ bezeichnen, weil die zugrunde liegenden Bildungsziele und Bildungselemente ‚den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden‘⁷³.

In unserem Kontext müßten diese Schlüsselqualifikationen durch einen entwicklungsgemäßen exemplarischen Zugriff auf die lebensrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, auf Einstellungen und Verhaltensweisen ermöglicht werden. Damit würde den Schlüsselqualifikationen die Qualität multipler Verwendbarkeit eigeⁿ⁷⁴.

Wie sollten nun die durch einen mehrperspektivischen, ganzheitlichen und exemplarischen Unterricht zu vermittelnden allgemeinen Schlüsselqualifikationen, denen für die je besonderen Lebenssituationen gleichermaßen Relevanz zukäme, beschaffen sein?

Für die Allgemeine Pädagogik – die Schul- und Berufspädagogik sowie für die Erwachsenenbildung – wird jedoch vor einer Entfaltung möglicher Schlüsselqualifikationen von Mertens auf zwei Elemente unterschiedlicher Dimension hingewiesen. Dazu heißt es in seinem Aufsatz: ‚Jeder Bildungsgang sollte aus einem Pflichtkern, der Schlüsselqualifikationen vermittelt, und daneben aus einem Bereich für freie Bildungsoptionen des einzelnen bestehen,

73 Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, S. 36.

74 Das didaktisch-methodische Prinzip eines *non multa sed multum* wäre demgemäß zu erweitern auf ein *non multa sed multum pro multis*.

damit Schulung für Personen erweitert werden kann zu Bildung von Persönlichkeiten⁷⁵. Sodann weist *Mertens* unter dem Aspekt einer zu fordernden ‚Flexibilität im Bildungswesen‘ mit Nachdruck darau hin, ‚den krampfhaften Versuch aufzugeben, eine Ausrichtung auf doch nicht angebbare künftig gesellschaftliche Erwartungen anstreben zu wollen. Statt dessen kann die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidung werden, und zwar sowohl solcher Entscheidungen, die die Bildungsplanung selbst betreffen (rollende statt starrer Planung), wie solcher, die das Bildungssystem betreffen (flexible Kooperationsstrukturen, z.B. im beruflichen Bildungswesen und in der Erwachsenenbildung mit dem gymnasialen und universitären Bereich), wie solcher, die das Zertifikatswesen betreffen (Bildungspässe, kumulierte Leistungsnachweise). Ferner sollte individuelle Gestaltbarkeit, je nach den persönlichen und beruflichen Erfordernissen, der Bildungsbiographie gegeben sein.

Schließlich sollte der Kanon der Bildungsinhalte lediglich in flexible, weite Spielräume (für die Gestaltung durch Bildungsinstitut, Lehrer und Schüler) offenlassende Vorschriften gefaßt sein.

Dies würde Bildung nach dem Prinzip des Baukastens bedeuten. Es würde nicht nur die Anpassungsfähigkeit des Bildungsbetriebes, sondern auch die Verwirklichung der – wiederum allgemeinen und geläufigen – Forderung mit sich bringen, daß der Freiheitsgrad für den einzelnen bei der Bestimmung seiner Lebensverhältnisse in künftigen Gesellschaften erweitert werden müsse, was nur eine Folgerung aus dem Humanitätspostulat ist⁷⁶.

Da eine genaue Ausrichtung auf die zukünftigen beruflichen Lebenssituationen aufgrund des raschen Wandels von Ausbildungsplatzverhältnissen nicht als selbstverständlich gegeben angesehen werden kann, fragt nun *Mertens* im Blick auf mögliche Schlüsselqualifikationen ‚nach derjenigen Struktur des Bildungswesens, welche die durch die Differenziertheit und Fluidität der Arbeitswelt (und auch aller anderen sozialen Welten) unvermeidlichen Umstellungs- und Anpassungsfriktionen minimiert⁷⁷. Dabei sind mit ‚Friktionen‘ ‚sowohl die individuellen Beeinträchtigungen der Lebensqualität durch erzwungene Umstellungen wie die gesamtgesellschaftlichen Konflikt und gesamtwirtschaftlichen Reibungskosten infolge notwendiger Umstellungen gemeint⁷⁸.

Bei der Suche nach den Möglichkeiten einer Minimierung von Anpassungsfriktionen kommt *Mertens* zu Ergebnissen, die sich in ihrer Intention zwar auf die allgemeine Pädagogik beziehen, nichtsdestoweniger geeignet scheinen, wie die bisherigen Ausführungen bereits zeigten, für unsere Zielgruppe adaptiert zu werden. So werden etwa folgende Kategorien genannt, die Bildungs-

75 Ebd., S. 36.

76 Ebd., S. 39.

77 Ebd., S. 39.

78 Ebd., S. 39.

zielüberlegungen für allgemeine Schlüsselqualifikationen enthalten: ‚Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessenanalyse, gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis; Planungsfähigkeit; Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude‘⁷⁹.

Es wird deutlich, daß hier jenseits spezialisierter Fertigkeiten die allgemeinen ‚übergeordneten strukturellen Gemeinsamkeiten‘ erarbeitet werden sollen und an die Stelle eines enumerativen-additiven Bildungsverständnisses ein ‚instrumentelles Bildungsverständnis‘ tritt, das unter dem Aspekt des know how to know, das Lernen lernen intendiert⁸⁰. Mertens weist im übrigen darauf hin, daß der Qualifikationsraster früherer Zeiten oder weniger komplexer und dynamischer Gesellschaften neben den spezialisierten (Berufs-)Bildungsinhalten auch Schlüsselqualifikationen kennt: ‚Für die Allgemeinheit sind und waren dies die allgemeinen Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen‘⁸¹.

Bei alledem unterliegen aber auch die Schlüsselqualifikationen von heute einem Wandel, wenn auch einem weit langsameren Wandel als spezielle Fertigkeiten am einzelnen Arbeitsplatz. Deshalb bedarf auch ein Katalog von Schlüsselqualifikationen von Zeit zu Zeit der Reform⁸². Auch er muß den Kriterien permanenter Curriculum-Revision entsprechen.

Bezogen auf den Unterricht bei körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung stellt sich nun die Aufgabe, solche Lernarrangements zu entwickeln, denen einmal jene für unsere komplexe und dynamische Gesellschaft notwendigen Schlüsselqualifikationen multipler Verwendbarkeit eignen, die sich aber zugleich als handlungsbezogen im Blick auf explorative Aktivität und motivierende Betätigungsbelohnung erweisen, um mit den Schülern realisiert werden zu können.

Das bedeutet konkret, daß Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsvollzüge mit entwicklungsgemäßer motivationaler Funktionalität bezüglich der Ziele, Inhalte und Verfahren zu entfalten sind, die die lebensrelevanten Lernanforderungen mit den subjektiven Interessen und aktuellen Lernbedürfnissen

79 Ebd., S. 40.

80 Ebd., S. 40.

81 Ebd., S. 40. Für die Intelligenz, so fährt Mertens fort, ‚waren es im Abendland Latein, die aristotelische Logik, die euklidische Mathematik, die Theologie (Scholastik), und, in jüngerer Zeit, Jurisprudenz. Kenntnisse auf diesen Gebieten boten eine nahezu universelle Verwendbarkeit in bezug auf Positionen, Funktionen und Einzelreaktionen‘.

82 Ebd., S. 40.

der Schüler verbinden, um dadurch der Totalität des Erziehungs- und Bildungsauftrages angesichts pädagogischer Hilfebedürftigkeit gerecht zu werden.

Bei dem Versuch der Realisierung intensiver Begabungsförderung wäre es darum sinnvoll, den Kanon lebensnotwendiger Schlüsselqualifikationen zuerst einmal nicht zu trennen von den von *Mertens* als ‚freie Bildungsoptionen des einzelnen‘⁸³ ausgewiesenen ‚Komplementär-Kursen‘⁸⁴. Eine spätere didaktisch durchaus mögliche Entfaltung in *fundamentum* und *additum* sei damit keineswegs verhindert. Gemäß dem besonderen Lernverhalten unseres Adressatenkreises ist es aber vor allem geboten, den Schüler bei seinen ‚Optionen‘ aufzusuchen, ihn dort abzuholen oder zu versuchen, mögliche Optionen überhaupt erst aufzubauen, da sich aufgrund der nosologischen Biographie handlungsbezogene Neigungen oftmals nicht entwickeln konnten und somit besondere Eignungen verborgen sind. Darum gilt es, latente Eignungen und Neigungen – und seien sie noch so inselhaft – zu ermöglichen, damit sich auf ihnen spezielle individuelle Interessen aufbauen lassen, die nicht als isolierte Ziele, sondern zur integrierten Vermittlung allgemeiner Wissensgrundlagen und Handlungskompetenzen dienen, mittels deren die intendierten Schlüsselqualifikationen zu verwirklichen wären, und die geeignet sind, auf der Grundlage von Vertrauen in eigene Könnens- und Leistungsmöglichkeiten gesellschaftliche Anteilhabe und weitesgehende Partizipation zu gewinnen.

Die den lebensrelevanten Lernerfordernissen, subjektiven Interessen und aktuellen Bedürfnissen korrespondierenden Ziele, Inhalte und Verfahren, die auf allgemeine Qualifikationen im Sinne ubiquitärer und disponibler Kompetenzen im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Bereich gerichtet sind, lassen sich – und das sollten die bisherigen Ausführungen bereits erkennen lassen – in besonderer Weise durch die *vorberufliche Erziehung und Bildung* einer Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt im Arbeitslehreunterricht realisieren.

Die hierbei wirkende Dialektik von Besonderem und Allgemeinem, deren Realisierung inbezug auf konkrete Unterrichtsinhalte W. *Nestle* postuliert⁸⁵, läßt sich nämlich gerade deshalb im Bereich vorberuflicher Erziehung und Bildung für den Gesamtaspekt einer sich offensiv verstehenden Körperbehinderten-Pädagogik beispielhaft explizieren, weil aufgrund der dieser Thematik inhärenten innovativen Dynamik Körperbehinderten-Pädagogik dezidiert auf das Leben und die Bedürfnisse des behinderten Schülers hin konzipiert werden muß und nicht mehr isoliert, restringiert und intramural auf die Schulzeit und vordergründige Anpassung. Eine auf multiple Schlüsselqualifikationen gerichtete offensive Körperbehinderten-Pädagogik ist somit gehalten, die Mauern der Schule zu öffnen und sich extramural zu entfalten.

83 Ebd., S. 36.

84 Ebd., S. 43.

85 Nestle, W., a.a.O., S. 528.

Das bedeutet, daß neben den im engeren Sinne didaktisch-methodischen Konsequenzen, auch neben der Ausbildung der Pädagogen, offensive Körperbehinderten-Pädagogik schulorganisatorische und institutionelle Folgen zeitigt, die in ihren Auswirkungen auf eine zu optimierende handlungsbezogene und auf Partizipation gerichtete Erziehung und Bildung nicht gering veranschlagt werden dürfen.

Eine Schule, die sich in Anbetracht der dialektischen Spannung von personalem Anspruch und sozietärer Erwartung bewußt auf die Entwicklung solidarisierungsfähiger psychischer Stabilität ihrer Zielgruppe hin ausrichtet und versucht, angesichts einer ihre humane Normalität noch weithin suchenden Gesellschaft aus der für Behinderte bestehenden Notwendigkeit der Übernahme der dominierenden Rolle im sozial-kommunikativen Umgang mit Nicht-Behinderten schulorganisatorische Konsequenzen zu ziehen, wird sich um der größtmöglichen Effektivität ihrer protektiven Funktion willen, auch gegen institutionell isolierende ‚Schonraum-Separations-Tendenzen‘ verwehren müssen. Die Organisation der Körperbehinderten-Schule muß vielmehr als eine Modell- und Übungsstätte gegenwärtigen und künftigen sozialen Lebens ihrer Schüler gestaltet werden. Zu fragen ist nicht, und darauf weist *Schönberger* in seinem Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher mit Nachdruck hin, ‚wo der Behinderte vor diesen Auseinandersetzungen verschont ist, sondern wo er sie zugleich intensiver und fruchtbarer bestehen lernt‘⁸⁶. Denn nur indem die Körperbehinderten-Schule auf das Leben vorbereitet, wie es ist, besteht die Möglichkeit, die Schüler zu befähigen, sich diesem Leben nicht zu unterwerfen, wie es ist. Gegenüber einer hinter Schul- und Anstaltsmauern vom Leben abgeschirmten lebensorientierenden ‚provisorischen‘ Stätte, gilt es die lebensbegleitenden Funktionen dieser Institution zu potenzieren, indem hier die institutionellen Bedingungen für eine adäquate Lern- und Lebensumwelt, für originäre Erfahrungen, Erkenntnisse, Erlebnisse und Anschauungen institutionell abgesichert werden.

Die Körperbehinderten-Schule sollte darum nicht nur zeitlich-quantitativ der Ort sein, an dem der Schüler einen wesentlichen Teil des Tages bringt, sondern inhaltlich-qualitativ müßte diese Institution ‚Lebensraum‘ für ein hier und jetzt ‚lebenswertes Leben‘ bieten, und dies nicht nur für Schüler mit eingeschränkter Lebenserwartung, etwa infolge progressiver Muskeldystrophie⁸⁷. Der gegenwärtige Eigencharakter der Körperbehinderten-Schule leidet noch immer darunter, daß sie sich zu lange nur am normalbegabten Schüler mit relativ günstiger beruflicher Rehabilitationsprognose orientierte. Demgemäß beschränkt sich auch heute der Eigencharakter der Körperbehinderten-Schule im Bewußtsein vieler Beteiligten auf einige bauliche Verände-

86 Schönberger, F.: a.a.O., 1974, S. 235 f.

87 Vgl.: Fröhlich, A., Loch, G.: Körperbehinderten-Schulmodell, Zeitschr. Rehabilitation, 1976, S. 156.

rungen (Rampen, Vermeidung von Schwellen, Spezialtoiletten)⁸⁸. Deshalb liegt die Versuchung nahe, die angestrebte Integration Körperbehinderter in naiver Rehabilitations- und Integrations-Euphorie durch einige bauliche Veränderungen und ein wie auch immer geartetes pädagogisch-therapeutisches Additum meinen leisten zu können.

Es ist darum zu begrüßen, daß *Schönberger* in seinem Gutachten mit großer Klarheit darauf hinweist, „daß Integration nicht das Produkt einer Spontanzeugung ist, die durch das bloße Zusammentun von Behinderten mit Nicht-Behinderten erzwungen werden kann, sondern Ergebnis eines langen beiderseitigen Lernprozesses“⁸⁹ ⁹⁰. Auch für ihn ist „maximale Integration des Körperbehinderten in die Gesellschaft...die einzige sozial-anthropologisch zu rechtfertigende Zielvorstellung der Rehabilitation“. Was jedoch nicht heißen soll, „das Körperbehinderte und Nichtbehinderte immer alles zur selben Zeit und am selben Ort tun müssen. Wer so denkt, opfert den Behinderten einem Normalitäts-Stereotyp, an dem er zerbrechen muß“⁹¹. Im übrigen wird auch mit diesem Körperbehinderten-Gutachten vor einem unkritischen Menschenbild angesichts „der derzeitigen Einstellungen der Umwelt zum körperbehinderten Kind“ gewarnt, da hierdurch häufig nur allzuleicht die durch unser Gesellschaftssystem mitbedingten realen Möglichkeiten des Einzelnen aus dem Blickfeld geraten. Zwar sind Einstellungen veränderbar, doch „dieser Veränderung sind Grenzen gesetzt durch die berechtigten Interessen der Behinderten wie der Nichtbehinderten. Erzwingt etwa das funktionelle Handicap im Übermaß Rücksichtnahme der nichtbehinderten Gruppenmitglieder, so schlägt Hilfsbereitschaft entweder in Aggressivität um oder sie entartet zu betulicher Überfürsorge, die den Behinderten nur demütigt. Die Grenzen sozialer Frustrations-Toleranz in der Gruppe sind in jedem konkreten Fall nicht weniger ernst zu nehmen als die individuelle Verfassung des Behinderten selbst“⁹².

Gerade die sich nicht naturwüchsig einstellende Akzeptierung und Integration Körperbehinderter durch den bloßen Kontakt mit Nicht-Behinderten zeigt, daß Integration auch als sozial-pädagogisches Ziel gesehen werden muß, dem man sich erfolgreich und für beide Seiten befriedigend nur schrittweise nähern kann. Daraus ergibt sich, daß „die optimale Verwirklichung der Integration...eine partielle Separierung verlangen kann“⁹³. Partielle „Separierung im Dienste der Kommunikation“⁹⁴, soll behinderten Schülern syste-

88 Ebd., S. 157.

89 Schönberger, F.: a.a.O., 1974, S. 236.

90 Dieser Lernprozeß scheint sozial dann am erfolgreichsten zu sein, wenn er häufig ermöglicht und positiv erlebt wird. Vgl. A. Kniel: Schulische Integration als eine Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen gegenüber Behinderten. In: G. Heese (Hrsg.) Behinderte – inmitten oder am Rande der Gesellschaft, 1973, S. 74.

91 Schönberger, F.: a.a.O., 1974, S. 223.

92 Ebd., S. 224.

93 Ebd., S. 223.

94 Ebd.

matisch zu sozialintegrationsfähiger psychischer Stabilität verhelfen, will sie zu besserer Steuerung eigenen und fremden Verhaltens befähigen.

Die für diese Kompetenzen benötigte Stabilität erwirbt das körperbehinderte Kind, wie auch *Kunert* ausführt, schrittweise und ungleich leichter, wenn es eine Sonderschule besuchen kann, in der es sich unter Kindern, die in ähnlichen Konfliktsituationen stehen wie es selbst, bewegt⁹⁵.

Es lebt hier nicht in der Isolierung unter Nicht-Behinderten, mit denen zu leben es am besten lernt, wenn es zuerst gelernt hat, in seiner ‚Solidargemeinschaft‘ zurechtzukommen. Denn auch das ‚Zusammenleben von Schülern mit verschiedenen Arten und Schweregraden der Körperbehinderung führt zu analogen sozialen Konflikten wie das Zusammenleben von Körperbehinderten und Nicht-Behinderten‘⁹⁶.

Deshalb kann partieller Separierung im Dienste der Kommunikation keine anachronistisch-isolierende Separations-Tendenz unterstellt werden, denn ihr Ziel liegt in der Befähigung des Behinderten zu möglichst aktiver Kommunikation innerhalb seiner Solidargemeinschaft wie auch innerhalb der nicht-behinderten Umwelt. *Schönberger* setzt denn auch die Frage nach der Sonderschulbedürftigkeit gleich mit der Frage, in welcher Schule ein Körperbehinderter individuelle Rolleninterpretation besser lernen kann. Sonderschule ist dabei genauso wenig als Ort der ‚Isolierung‘ zu denken wie Normal-schule; beide sind Orte der Auseinandersetzung mit der eigenen wie der fremden Realität⁹⁷.

Der Eigencharakter der Körperbehinderten-Schule ergäbe sich demnach aus denjenigen institutionellen und schulorganisatorischen Bedingungen, unter denen der körperbehinderte Schüler – solange dies von einer anderen Bildungsinstitution nicht adäquat geleistet werden kann⁹⁸ – jene lebensrelevanten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen erwirbt, die zugleich als rehabilitative Schlüsselqualifikationen ihn dazu befähigen, sein Leben als Behinderter, d.h. unter den Bedingungen eines erschwerten sozialen Sonderstatus unter Nicht-Behinderten, zufriedenstellender führen zu können. Dabei bedarf es zur Realisierung der lebensrelevanten Schlüsselqualifikationen der handlungsbezogenen Entwicklung emotionaler, kognitiver, kommunikativer, physischer und psychischer Möglichkeiten des Schülers unter Berücksichtigung seines besonderen Lernverhaltens.

95 Kunert, S.: Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern, 1973, S. 91.

96 Schönberger, F.: a.a.O., 1974, S. 236.

97 Ebd., S. 235.

98 Auf diesen pragmatischen Aspekt macht auch die ‚Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ aus dem Jahre 1972 aufmerksam, wo es in der Richtlinie für die Schule für Körperbehinderte heißt: ‚Die Schule für Körperbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die infolge ihrer körperlichen Behinderung oder der daraus folgenden psychischen Belastung am Unterricht der allgemeinen Schulen nicht teilnehmen können‘ (S. 28).

Hinzu kommt, daß der Eigencharakter der Körperbehinderten-Schule seit den 60-iger Jahren⁹⁹ durch einen Strukturwandel der Körperbehinderten-Schule ins Wanken gerät. War sie bisher vornehmlich Rehabilitations- und Bildungsstätte von normal- bis überdurchschnittlich begabten schwer körperbehinderten Schülern, sozusagen Teil einer Rehabilitationsstätte für eine Körperbehinderten-Elite, so dringen nun zunehmend auch mental- und mehrfachbehinderte Schüler in diese Schule¹⁰⁰. Obschon Biesalski zufolge bereits um 1860 der Unterricht in einigen Schulen in ‚Normal- und Hilfsklassen‘ erteilt wurde¹⁰¹, unterstreicht der in vorliegender Arbeit aufgewiesene Mangel an Richtlinien und Lehrplänen für die Erziehung und Bildung körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung die Situation dieser ‚ungeliebten Kinder‘ der Körperbehinderten-Schule. Die ignorante institutionelle Einstellung diesem Personenkreis gegenüber läßt sich denn auch weiterhin nachweisen am Fehlen hinreichender Ausbildungsplätze in den Berufsbildungswerken, die in der Regel nicht gewillt sind, lernbehinderte Körperbehinderte aufzunehmen¹⁰².

Als weiteres Charakteristikum eines Strukturwandels der Körperbehinderten-Schule ist zu erwähnen, daß sich in ihr die Erkenntnis auszuwirken beginnt, daß auch sog. ‚minimal‘ körperlich Behinderte adäquater Beschulung

99 Vgl. dazu etwa die Statistik über Abgangs- und Abschlussschüler, die W. Bläsing in seinem Beitrag: ‚Vorbemerkung und Durchführung einer nachgehenden Hilfe für Körperbehinderte aus der Sicht der Sonderschule für Körperbehinderte‘ gibt. In: Arbeitstagung des Verbandes deutscher evangelischer Anstalten für Körperbehinderte und des Verbandes katholischer Anstalten für Körperbehinderte in Deutschland, April 1971: Vorbereitung und Durchführung der Eingliederung von Körperbehinderten in Beruf und Gesellschaft, S. 43.

100 Gründe für die Aufnahme dieses Personenkreises nennt M. Schmeichel in seinem Beitrag ‚Die Schule für Körperbehinderte‘: ‚In den sechziger Jahren erkrankten in den letzten Flutwellen der Poliomyelitis vermehrt Kinder im Schulalter. Im gleichen Jahrzehnt erreichten auch die Bundesrepublik die neuen und erfolgversprechenden Behandlungsmethoden bei Cerebralparese. Der Schock der Thalidomid-Embryopathien mobilisierte das allgemeine Interesse für die Probleme körperbehinderter Kinder und stützte die Anstrengungen der Eltern dieser Kinder, durch Gründung von Zweckverbänden und Trägervereinen, Kindergärten und Schulen für Körperbehinderte ins Leben zu rufen‘. Z. Heilpäd. 1973, S. 401.

101 Hierauf weist H. Spreng in seiner Dissertation ‚Zur Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder‘, 1977, S. 55 unter Bezug auf den von Biesalski 1926 veröffentlichten ‚Grundriß der Krüppelfürsorge‘ hin.

102 In diesem Kontext muß auch das Faktum erwähnt werden, daß aufgrund fehlender präziser gesetzlicher Bestimmungen körperbehinderte Schüler mit geistiger Behinderung, ‚eher in der SoGb als in der SoKb aufgenommen werden‘. Spreng, H.: a.a.O., S. 75 f., 320. Daran haben bislang auch die Empfehlungen ‚Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘ aus dem Jahre 1973 nichts ändern können, die davon ausgehen, daß Körperbehinderte, die zugleich geistig behindert sind, meist in Schulen für Körperbehinderte gefördert werden (S. 19).

bedürfen. Wurde doch bis in die jüngste Zeit verkannt, daß gerade unter dem Aspekt der individuellen Verarbeitung von Behinderung, 'eine Korrelation zwischen Schweregrad der Behinderung und psychischen Störungen' im Sinne einer Mehrfachbehinderung besteht¹⁰³. Aufgrund der bei *Kunert* referierten neueren Untersuchungen läßt sich belegen: 'Schwerbehinderte Schüler aller Altersstufen haben weniger und weniger schwere Konflikte, Verhaltensauffälligkeiten und Neurosen als leichter behinderte Schüler'¹⁰⁴. Leichtbehinderte sind versucht, sich in stärkerem Maße an den Normen ihrer Umwelt zu orientieren und diese wiederum reagiert unter Verkenennung der auch durch eine minimale Behinderung möglichen Lebenserschwerung mit permanenter Überforderung. Die sich hieraus potentiell ergebenden negativen Wechselwirkungen, auf die *R. Lempp* unter dem Terminus 'frühkindliches exogenes Psychosyndrom' für die Folgen auch einer minimalen frühkindlichen Hirnschädigung aufmerksam gemacht hat, führen dazu, daß sich ein Psychosyndrom entwickelt, das 'als Erziehungsfehler, Charaktervariante, d.h. als moralisch abzuwertende Verhaltensweise' imponiert¹⁰⁵.

Aus dieser Situation hat die Körperbehinderten-Schule die Konsequenz zu ziehen und sich auch für jene Schüler mit leichteren Körperbehinderungen zu öffnen, damit sich bei ihnen durch adäquate Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen die psychische Problematik nicht unnötig verstärkt und dadurch die Eingliederungschancen minimiert.

Sonderschulbedürftigkeit im Sinne einer neu zu strukturierenden Sonderschule für Körperbehinderte darf also nicht mehr allein vom 'Kriterium des Schweregrades der Körperbehinderung her' abhängig gemacht werden, sondern 'die psychische Entwicklung des Kindes unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung von Verhaltensabweichungen' muß als ein zweites gleichberechtigtes Kriterium betrachtet werden¹⁰⁶, dem als drittes Kriterium, das den Strukturwandel der Körperbehinderten-Schule mitbedingt, die Sonderschulbedürftigkeit jener Körperbehinderten hinzuzurechnen ist, die durch Intelligenzentwicklungshemmung oder Intelligenzdefekt hervorgerufene mentale Deviationen aufweisen.

Dieser Strukturwandel könnte dazu führen, daß sich die Körperbehinderten-Schule zu einer Schule für alle der spezifischen Förderung durch sie bedürftigen Schüler entwickelt.

103 Kunert, S.: Forschungsergebnisse in ihrer Relevanz zur Bildungspraxis, a.a.O., S. 49 f.

104 Ebd., S. 50.

105 Lempp, R.: Das frühkindliche exogene Psychosyndrom. In: Harbauer, Lempp, Nissen, Strunk: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie, 1971, S. 222.

106 Kunert, S.: Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern, 1973, S. 86.

Es ist nun nicht beabsichtigt, die Diskussion um die Organisationsformen der Körperbehinderten-Schule hier darzulegen; dies wurde jüngst durch das Körperbehinderten-Gutachten unternommen¹⁰⁷. Es soll aber festgestellt werden, und darin sind sich im wesentlichen alle Fachleute einig, daß der jeweiligen Sonderförderungsbedürftigkeit ‚nur durch die teil- oder vollzeitige Betreuung in einer Schule mit schädigungs-spezifischen Bildungs- und Therapie-Einrichtungen‘ optimal entsprochen werden kann, wobei die ‚subsidiäre Effektivität‘ dieser Maßnahmen ‚durch vorausgehende und begleitende multidisziplinäre Überprüfungen der jeweiligen rehabilitativen Voraussetzungen‘ gesichert werden muß¹⁰⁸.

Es wird dabei darauf ankommen, angesichts des traditionellen Stadt-Land-Gefälles, aber auch bornierten schulverwaltungsrechtlichen¹⁰⁹ ‚Besitzansprüchen‘ und ‚Unzuständigkeitserklärungen‘ zum Trotz eine schulorganisatorisch äußerst variable Differenzierung vorzunehmen. Unter dem Aspekt der psychischen Stabilisierung, der Kommunikationsbefähigung zum Umgang mit Nicht-Behinderten, wie auch vice versa der Nicht-Behinderten mit dem Behinderten, muß anstelle einer lediglich auf traditionelles ‚Schulwissen‘ und berufliche Anpassung gerichteten alternativlosen Erziehung in großen Internats-, Heim- und Anstaltsschulen, eine familien- und gemeindenahe Beschulung erfolgen. Diese familien- und gemeindenahe Beschulung, vor allem während der Zeit der Primarstufe, wenn sie nicht aus Gründen etwa medizinischer oder krankengymnastischer Unterversorgung kontraindiziert ist, könnte in Spezialklassen an ausgewählten allgemeinen Mittelpunktschulen der jeweiligen Region erfolgen. Ihre behinderungsspezifische Effektivität wäre zu optimieren durch die Anbindung an ein Heilpädagogisches Zentrum¹¹⁰. Mit diesem Heilpädagogischen Zentrum wären in einer Region jeweils mehrere Dependancen als Spezialklassen oder kleinere Schuleinheiten für Behinderte verbunden, so daß die benötigten schädigungsspezifischen Bildungs- und Therapie-Maßnahmen nicht von dem ‚Zwergschulcharakter‘ dieser Außenstellen betroffen würden, sondern durch mobile Ambulatorien

107 Schönberger, F.: a.a.O., S. 232–251.

108 Ebd., S. 233.

109 Die das Schulleben begrenzenden Verwaltungsentscheidungen moniert auch A. Möckel, wenn er zugespitzt meint: ‚Die Verwaltung hat die Kompetenz zur schulorganisatorischen Innovation und sieht sie zu wenig, die Lehrer sehen die Notwendigkeit von Innovationen, haben aber die Kompetenz nicht‘. In: Hat die Schule für Lernbehinderte noch eine Chance? Z. Heilpäd. 1977, S. 494.

110 Der Terminus ‚Behinderten-Zentrum‘ wird hier vermieden, da er durch die Assoziierung der Massierung von Behinderten stigmatisierend wirkt. Der terminologische Kompromiß ‚Heilpädagogisches Zentrum‘, bei dem die Relativität des Heilens implizit zu denken wäre, ist stigmatisierendem Mißbrauch weniger leicht ausgesetzt.

erfolgen könnten. Dabei ist zu beachten, daß auch diese Dependancen zu ‚mobilisieren‘ sind, um extramurale Aktivitäten¹¹¹ realisieren zu können¹¹².

Aber auch für die seit den 60-iger Jahren in erfreulicher Anzahl geschaffenen Körperbehinderten-Schulen, wird es aufgrund der durch den allgemeinen Geburtenrückgang¹¹³ bedingten Reduzierung von behinderten Schülern bedeutsam, solche schulorganisatorischen Verbundsysteme zu installieren und Körperbehinderten-Schulen mit kleiner werdender Schülerzahl für Schulklassen mit nicht-behinderten Schülern zu öffnen und diese kooperativen Schulen in das skizzierte Verbundsystem als Dependancen einzugliedern. Insofern wäre die ‚Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ zu korrigieren, die zwar zurecht davon ausgeht, daß Sonderschulen ‚grundsätzlich als Ganztagschulen‘ geführt werden, jedoch auch dann ‚selbständige Sonderschulen‘ sein sollen, wenn es sich um ‚kleine Schulen‘ handelt (S. 9).

Unter dem Primat familien- und gemeindenaher Beschulung könnten sich die Schulen an den Heilpädagogischen Zentren auch für einen gewissen Teil den Schulklassen mit nicht-behinderten Schülern öffnen, da sie aufgrund der tendentiell abnehmenden Zahl von Körperbehinderten – selbst bei einer Lage in Großstädten – Schwierigkeiten haben werden, sich als Ganztagssonderschule zu erhalten, wenn sie sich gemäß der ‚Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens‘ (S. 9 f) als ‚Einrichtung von zweizügigen Schulen‘ verstehen, in der ‚Sekundarstufe I‘ als ‚Hauptschulstufe und Realschulzug‘ differenzieren wollen, und bei körperbehinderten Schülern, je nach Schweregrad der Behinderung‘ mit ‚Klassenfrequenzen‘ von 6–10 Schülern rechnen, die bei ‚mehrfach behinderten Kindern...entsprechend zu verringern‘ sind.

Denn nach Aussage des Körperbehinderten-Gutachtens kommt ‚die Anzahl von 120–150 Schülern...nur in einem Einzugsgebiet von 500 000 bis 700 000 Einwohnern zustande‘¹¹⁴.

111 Hierbei wäre zu denken an die Ermöglichung explorativer Aktivitäten wie Unterrichtsgänge als Umweltexkursionen, Betriebsbesichtigungen und Erkundungen von Institutionen des öffentlichen Lebens und der Behindertenhilfe, wechselseitige Aufrechterhaltung des Kontaktes mit Patenschaftsklassen oder -gruppen und Verbänden; bei kooperativer Beschulung während der Sekundarstufe I (vgl. Empfehlungen ‚Zur päd. Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher‘, S. 87 ff, 92 f), auch zur regelmäßigen Durchführung des ‚Unterrichtstages im Betrieb‘ in der Werkstatt für Behinderte oder einer Altenwerkstatt; aber auch zur Ermöglichung des Schwimmunterrichts in temperierten Bewegungsbädern und zur Vermittlung von sozialintegrierenden Freizeitkompetenzen wie Kegeln etc.

112 Das Transportrisiko des Pädagogen wäre dabei durch den Schulträger angemessen zu decken, damit diese Aktivitäten auch durchgeführt werden.

113 Pechstein, J.: Das Kind in der kinderarmen Familie, in: Der Kinderarzt, 1977, S. 505 berichtet aufgrund der Daten des Statistischen Bundesamtes über einen Rückgang der Geburtenzahl der Gesamtbevölkerung der BRD von 1 054 123 in 1963 auf 626 373 in 1974. Bei der deutschen Bevölkerung ergibt dies innerhalb eines Dezenniums einen Absturz auf mittlerweile ca. 50 Prozent.

114 Schönberger, F.: a.a.O., S. 239.

Aus diesen Überlegungen und aufgrund der von *Kunert* vorgelegten Forschungsergebnisse über frühkindliche Entwicklungsverläufe und -bedingungen sowie deren Folgeerscheinungen ergibt sich, daß 'eine Heim- oder Internatsunterbringung im Vorschul- und Grundschulalter kaum noch vertretbar' ist – ausgenommen Kinder, deren Eltern erziehungsunwillig oder -unfähig, krank oder nicht mehr vorhanden sind¹¹⁵; oder, so wäre zu ergänzen, deren Behinderung von solchem Ausmaß ist, daß sie Heim- oder Krankenhausunterbringung erforderlich macht.

Die schulorganisatorische Folge wäre eine stärkere innere Differenzierung und Individualisierung in Sonderklassen und einzügigen Schulen, zugleich aber auch die Ermöglichung schrittweise zunehmender gemeinsamer Unterrichtung behinderter und nicht-behinderter Kinder, wie sie von den Empfehlungen 'Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher' vorgeschlagen werden (S. 87 ff).

Zwar lassen sich aufgrund des heutigen Lehrmittelangebots behinderten-gerechte technische Ausstattung etwa für den Physik- und Chemieunterricht auch für kleinere Schuleinheiten bereitstellen, so daß einer behinderungs- und begabungsspezifischen Differenzierung des Bildungsangebotes von daher nichts im Wege stünde. Es sind aber die Bedenken von H. *Wolfgang* ernstzunehmen, der darauf hinweist, daß 'in einer Zeit, in der auch der Volksschullehrer sich für Stufenschwerpunkt und Wahlfach zu entscheiden hat, ...der Lehrer für Körperbehinderte nicht zum Alleskönner für sämtliche Fächer, Methoden, Didaktiken, Therapien, Behinderungen, Unterrichtstechniken und Schulstufen gemacht werden' darf¹¹⁶.

Die Alternative bestünde dann insbesondere für die Gruppe der mental Behinderten – da die gemeinsame Unterrichtung von Volksschülern, Lern- und Geistigbehinderten die Lehrer bei weitem überfordern würde – in der Beschulung in Einrichtungen mit entsprechender äußerer Differenzierung und der Möglichkeit zur Bildung relativ homogener Lerngruppen, wobei diesen Schulsystemen Internate angeschlossen sein müßten, deren Problematik schon erwähnt wurde. Deshalb wird hier vorgeschlagen, abhängig von der Qualifikation (die zu vermitteln wäre) und der Bereitschaft (für die zu motivieren wäre) der Körperbehindertenpädagogen, lernbehinderte körperbehinderte Schüler gemeinsam mit volksschulfähigen körperbehinderten Schülern während der Primarstufe zu unterrichten und geistigbehinderte Körperbehinderte in Sondergruppen aufzunehmen, die einer Lernbehinderten-Schule¹¹⁷ anzugliedern sind und die an das körperbehinderten-spezifische pädagogisch-

115 Kunert, S.: Forschungsergebnisse in ihrer Relevanz zur Bildungspraxis, a.a.O., S. 51 f.

116 Wolfgang, H.: Zur Organisation und Struktur der Schule für Körperbehinderte. In: Wolfgang und Begemann, a.a.O., S. 24 f.

117 Da erst Langzeitdiagnostik eine Abklärung eines hirnnorganischen Intelligenzdefektes von einer Intelligenzentwicklungshemmung ermöglicht, wird für eine Beschulung während der Primarstufe in dem potentiell anregungsreicherem Milieu der SoL

therapeutische Verbundsystem eines Heilpädagogischen Zentrums angeschlossen würden, weil eine Einrichtung für Lernbehinderte den Belangen körperbehinderter Schüler nicht gerecht werden kann. Aufgrund der überragenden Bedeutsamkeit der Sozialerziehung in Verbindung mit dem Elternhaus wäre eine Internatsunterbringung für die Gruppe der Geistigbehinderten auch nach der Primarstufe, selbst in einem 5-Tage-Internat, nicht sinnvoll; es sei denn, gravierende soziale oder medizinische Gründe sprächen für eine Heimunterbringung. Für die Gruppe der körperbehinderten Schüler mit Lernbehinderung, denen hier unser besonderes Interesse gilt, wäre, ähnlich den volksschulfähigen körperbehinderten Schülern, die aus besonderem sozialpädagogischen Gründen nicht in familiennahen Klassen oder Schulen verbleiben können, Aufnahme in einem 5-Tage-Internat nach der Primarstufe angezeigt, soweit rehabilitationsspezifische Betreuungsmaßnahmen in den Spezialklassen an ausgewählten allgemeinbildenden Mittelpunktschulen ihre weitere Förderung nicht ermöglichen und die täglichen Fahrzeiten nicht mehr zumutbar sind¹¹⁸. Dennaufgrunddesbenötigten spezifischen Bildungsangebotes, das durch ihr besonderes Lernverhalten bedingt ist, und dem mit innerer Differenzierung in der Regel allein nicht mehr entsprochen werden kann, bedürfen sie der Bildung und Erziehung innerhalb einer relativ homogenen Lerngruppe. Dazu müßten für jeweils mehrere Heilpädagogische Zentren und ihre Außenstellen an einem möglichst verkehrsgünstig gelegenen Heilpädagogischen Zentrums ein 5-Tage-Internat –und länderübergreifend¹¹⁹, evtl. in Verbindung mit einem ebenfalls länderübergreifenden Berufsbildungswerk, Dauerheime – errichtet werden.

Diese Heim- und Internatsschulen, die zugleich für interne und externe körperbehinderte Schüler offenstehen und auf Kooperation und Integration sowohl der lernbehinderten mit den volksschulfähigen körperbehinderten Schülern als auch mit Klassen von Nicht-Behinderten gerichtet wären, könnten nun insbesondere den unterrichtlichen Bedürfnissen von körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung entsprechen, ohne sie auf ihrem Lernniveau arretieren zu wollen.

An diesen Lernorten wäre dann auch auf der in der Primarstufe gegründeten Basis handlungsbezogenen motivierenden Lernens im Sinne der beschriebenen explorativen Aktivierung und der ihr innewohnenden Betätigungsbelohnung, die unterrichtspraktische Verwirklichung vorberuflicher Erziehung und Bildung im Arbeitslehreunterricht als Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt weiter zu entfalten.

plädiert, um einer möglichen artifiziellen Arretierung mentaler Kapazität durch die SoG vorzubeugen.

118 Dabei kann durch Umverlagerung des Schülertransportes von Schulbussen auf Taxis die Fahrzeit erheblich verkürzt, der tägliche Familienkontakt erhalten und im Vergleich mit den Tagessätzen des Internates an Kosten gespart werden.

119 Vgl. hierzu die Ausführungen der „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“: „Wenn die geringen Schülerzahlen eine Konzentration erfordern sind überregionale beziehungsweise länderübergreifende Einrichtungen für Behinderte zu schaffen“, S. 10.

D) Der Beitrag vorberuflicher Erziehung und Bildung für die berufliche Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung – unterrichtspraktische Konsequenzen dargestellt und erläutert an einem Unterrichtsversuch

Als Teil der durch die Körperbehinderten-Schule bis zum Ende der Sekundarstufe I zu leistenden pragmatisch-emanzipativen Lebenshilfe soll im Bereich der vorberuflichen Erziehung und Bildung durch den Arbeitslehreunterricht die Interdependenz von Produktion, Produkt und Konsum in den privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Lebensbezügen aufgewiesen und dem Lernverhalten der Schüler gemäß erarbeitet werden.

Aufgabe dieser Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt soll es sein, die Schüler zu befähigen, ihre gegenwärtige und zukünftige Lebenssituation in unserer polytechnischen Zivilisation und industriellen Kultur besser zu bewältigen, d.h., sie sollen gegenüber einer noch nicht integrationsfähigen Öffentlichkeit zu optimalerer Anteilhabe am gesellschaftlichen Leben gelangen, u.z. auf der Basis eines möglichst stabilen Selbstwertgefühls, einer solidargemeinschaftlich geschützten individuell-humanen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, wie auch einer Lernbehinderten durchaus möglichen kritisch-reflexiven Kompetenz, – damit sie das eigene Leben, auch mit eingeschränkten Funktionen, jenseits ökonomischer Effizienzlegitimation als existenzberechtigt begreifen lernen.

Da nach unserer dargelegten Begründung der Beruf bzw. das Berufsfeld in der Regel erst nach der Sekundarstufe I in speziellen Berufsfindungs- und Arbeiterprobungsmaßnahmen während des Berufsvorbereitungs- bzw. des Berufsgrundbildungsjahres der Sekundarstufe II gefunden werden soll, ergibt sich als ein Beitrag der vorberuflichen Erziehung und Bildung für die berufliche Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung die Entwicklung eines auf Berufsfeldorientierung ausgerichteten propädeutischen Berufswahlunterrichtes, dessen wesentliches Ziel angesichts permanenter Verweigerung und Vorenthaltung beruflicher Partizipation¹ in einer notwendig

1 So weist denn auch unter der Überschrift „Mehr Ausbildungsplätze für Schwerbehinderte notwendig“ das vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung herausgegebene Faltblatt „Sozialpolitische Information“ vom 25. 4. 1977 auf diese Situation hin: „Das Schwerbehindertengesetz vom 29. 4. 1974 hat die Arbeitgeber in § 4 in Verbindung mit § 6 Abs. 1 nicht nur zur Beschäftigung Schwerbehinderter auf Arbeitsplätzen, sondern auch zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen für schwerbehinderte Jugendliche verpflichtet. Diese Regelung ist, obwohl sie nach eingehender Erörterung im Gesetzgebungsverfahren schließlich mit Zustimmung aller im Deutschen Bundestag vertretenen Parteien und aller Bundesländer zustande gekommen ist, nach Inkrafttreten des Gesetzes immer wieder in Frage gestellt worden.“

zu leistenden Berufswunscherziehung besteht, damit weder der körperbehinderte Schüler, noch seine Eltern, noch auch die sie umgebende Gesellschaft der durch eine eskalierende Stigmatisierung bedingten Rollenzuschreibung erliegen, die im Sinne einer self-fulfilling prophecy durch Aneignung der zugeschriebenen Rolle die Identitätsbildung des Behinderten negativ beeinflusst.

Berufswunscherziehung wird sich daher vornehmlich durch Lernarrangements realisieren lassen, die Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten vermitteln; wobei das Kriterium ‚Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten‘ zugleich als Teilziel und allgemeines Ziel offensiver Körperbehinderten-Pädagogik zu begreifen ist, da es über die Berufswunscherziehung hinaus allgemeine Relevanz beansprucht.

Zieht man die Konsequenzen aus den dargelegten spezifischen Lernbedingungen des körperbehinderten Kindes und aus den in der Regel auftretenden Deviationen im motivationalen und Leistungsverhalten sowie aus der gefährdeten Entwicklung ihres Selbstwertgefühls, so kommt man unter Berücksichtigung des vorgeschlagenen schulorganisatorischen Modells zu einem Unterrichtskonzept, das die berufliche Integration gerade der lernbehinderten körperbehinderten Schüler von Anfang an mit in den Blick nimmt.

Ein solches Ziel läßt sich darum nicht mit einigen wenigen Stunden Arbeitslehre in den Abschlußklassen realisieren. Es muß vielmehr durch geeignete, noch recht allgemeine Maßnahmen bereits im Kleinkindalter eingeleitet, in der Elementar- und Primarstufe in zunehmend spezifischerer Form gestützt werden, um in der Sekundarstufe I u.a. als konkretes Unterrichtsfach und ausdrückliches Unterrichtsprinzip seinen schulischen Abschluß für diese Bildungsstufe zu finden.

Dabei gilt auf allen Altersstufen, daß die psychischen Voraussetzungen beim Kind und Schüler aufgebaut und stabilisiert und daneben bzw. gleich-

Die Bundesregierung hat dazu mehrfach gegenüber dem Deutschen Bundestag Stellung genommen, ausführlich in der Antwort vom 26. Juli 1976 auf eine Kleine Anfrage vom 1. Juli 1976. Der darin eingenommene Standpunkt gilt unverändert. Die gesetzliche Regelung erscheint nach wie vor dringend notwendig, um schwerbehinderten Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu verschaffen, zumal ihre Zahl sich in den nächsten Jahren entsprechend der stark anwachsenden Zahl von Schulabgängern, die in die Berufsausbildung eingegliedert werden müssen, noch vergrößern wird. Dies gilt um so mehr nach den bisherigen Erfahrungen mit dem „Sonderprogramm von Bund und Ländern zur verstärkten Bereitstellung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen für Schwerbehinderte“. Obwohl dieses Programm sich im allgemeinen sehr gut bewährt, konnten mit seiner Hilfe nur 171 auszubildende schwerbehinderte Jugendliche (= 8,6 %) auf einen Ausbildungsplatz vermittelt werden. Dies ist um so überraschender, als Arbeitgeber, die Ausbildungsplätze für junge Schwerbehinderte zur Verfügung stellen, mit der Zahlung eines Betrages von 15 000 DM aus diesem Programm in besonderer Weise unterstützt werden“.

zeitig Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten inbezug auf die Bedingungen der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vermittelt werden müssen.

Die erste unterrichtspraktische Konsequenz besteht also darin, Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt nicht erst in den letzten Schuljahren beginnen zu lassen, da sie hier immer in der Gefahr steht, der beispielsweise auch die Hamburger Richtlinien und Lehrpläne aus dem Jahre 1975 erliegen, zu einer in die Körperbehinderten-Schule vorverlegten Berufsfindung verkürzt zu werden. Es ist zu spät ‚etwa zwei Jahre vor dem Abgang...die beruflichen Möglichkeiten und Grenzen‘ der Schüler ‚sorgfältig prüfen‘ zu wollen (S. 86) und nun mittels der ‚Durchführung eines Schnelligkeitstrainings‘ mit der ‚praktischen Vorbereitung der Berufsfähigkeit‘ zu beginnen (S. 94). Ausdauer, Konzentration und Genauigkeit, die Fähigkeit Zeit und Mittel einzuteilen, Technikverständnis und ein gesellschaftswissenschaftliches Grundverständnis, Leistungsfreude wie auch die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, zur Zusammenarbeit und Mitverantwortung, zum Wechsel sozialer Rollen, Kreativität oder die Fähigkeit zur Verminderung von Entfremdung, dies und nicht eine aufgrund des raschen Wandels von Ausbildungsplatzverhältnissen durch die Schule nicht leistbare Berufsfindung, sind Voraussetzungen, die während der gesamten Schulzeit und möglichst bereits davor als Schlüsselqualifikationen multipler Verwendbarkeit für den privaten und gesellschaftlichen Lebensbereich in systematischem Aufbau entwicklungsgemäß zu vermitteln sind.

Jene von *Mertens*² explizierten Schlüsselqualifikationen sind denn auch durch die vorberufliche Erziehung und Bildung des Arbeitslehreunterrichts systematisch in den Feldern zu erarbeiten, die dominant durch die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt strukturiert sind.

Dabei muß die Schule insgesamt, ‚die den Nachwuchs zum Beruf hinleiten will, darauf bedacht (sein), daß alles Wissen ein primär lebendiges oder im Nachvollzuge wiederverlebendiges Erkennen ist‘. Denn sie geht, wie *Heise* ausführt, ‚nicht mehr auf verbales Vorratswissen aus, sondern auf eine Umweltkunde, die der Schüler...tätig erwerben muß‘. Dazu ist es notwendig, daß sich Pädagogik und Schule umwandeln ‚in einen zubereiteten Erfahrungsraum, in dem die junge Generation die im System der Wissenschaften abgelagerten Erkenntnisse durch Tätigkeiten, die für ihren Lebensumkreis sinnvoll und bedeutsam sind, von neuem aktualisiert‘³.

Da am Ende nicht der Beruf, sondern nur die Könnens- und Bedürfnisebene gefunden wird, aus der sich später der Beruf ergibt⁴, ist es nichtsdestoweniger bedeutsam, die Schlüsselqualifikation ‚Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten‘ auch inbezug auf sinnvolles

2 Vgl. Mertens, D.: a.a.O., S. 40.

3 Heise, H.: Die entscholastisierte Schule, a.a.O., S. 36f.

4 Ebd. S. 35.

berufliches Tätig-sein-können innerhalb der Berufswunscherziehung zu vermitteln. ‚Leistungsmöglichkeiten‘ und ‚Tätig-sein-können‘ meinen dabei aber auch, daß dem Behinderten sowohl wie seinen Eltern von frühester Kindheit an Möglichkeiten späteren beruflichen Tätig-sein-könnens aufzuweisen sind. Dies könnte für die Eltern u.a. dadurch geleistet werden, wenn sie bereits als Schüler – und damit als potentielle Eltern behinderter Kinder – Betriebe und Werkstätten, in denen behinderte Menschen auf geschützten Arbeitsplätzen tätig sind, kennenlernen würden. Diese auch für die Sozialerziehung inbezug auf die Bereitschaft zur Integration Behinderter wichtige Maßnahme sollte im Rahmen der Elementarerziehung des Kindergartens bei der Einführung in die Welt der Arbeit Erwachsener beginnen, im Sachkundeunterricht der Primarstufe wieder aufgenommen werden und später bei Betriebsbesichtigungen und -erkundungen innerhalb des Arbeitslehreunterrichts Berücksichtigung finden sowie durch Besuche von Firm- und Konfirmandengruppen und den in diesem Rahmen gelegentlich angebotenen Sozialpraktika. Hierdurch würde der behinderte Mensch als arbeitsfähiger Mitbürger ins Bewußtsein der nicht-behinderten Bevölkerung rücken. Dies um so mehr, als die von uns begründete kooperative Beschulung von Behinderten und Nicht-Behinderten gemeinsame Exkursionen und Praktika ermöglicht, die bei den nicht-behinderten Mitschülern das Vorurteil abbauen helfen: ‚Das kann der Behinderte nicht‘. Schließlich ermöglichen gemeinsame Praktika den Betrieben einen realistischen Vergleich der Arbeitsfähigkeit, der durchaus nicht zum Nachteil des Behinderten ausfallen muß.

Bei der in Verbindung mit der Frühförderung behinderter Kinder unerläßlichen Elternberatung ließe sich sodann durch Exkursionen von Elterngruppen in Rehabilitationseinrichtungen und Werkstätten für Behinderte die Lebensperspektive des behinderten Kindes auch in beruflicher Hinsicht verdeutlichen.

In ähnlicher Weise würden dem behinderten Kind mögliche Tätigkeitsbereiche von klein an aufgewiesen und Vertrauen in sein im doppelten Sinne Tätig-sein-können gegründet (Vgl. S. 138).

Es ist bedauerlich, daß in der BRD, bedingt durch eine mißverständene Kapitalismus-Kritik, die Bereiche Arbeit, Beruf und Wirtschaft als Phänomene existentialer Provenienz verdrängt werden und die Vermittlung von ‚Arbeits tugenden‘ – als welche sich die erwähnten Schlüsselqualifikationen, bezieht man sie auf die Bereiche beruflicher Tätigkeiten, zweifelsohne betrachten lassen – als pädagogisches law and order denunziert werden.

Gerade weil Arbeiten, etwas Leisten und Können zu den Grundbedürfnissen des Menschen zählt und deshalb vielfältigem Mißbrauch ausgesetzt ist, erscheint es notwendig, die in ihrer Ideologie begründet liegende unbefangenere Einstellung der nicht-kapitalistischen Länder zu diesen Bereichen zur Kenntnis zu nehmen und durch sachgerechte Information dem Mißbrauch zu wehren. Seien es nun für die Kleinsten beispielsweise die ‚Sandmännchen‘-Sendungen des DDR-Fernsehens, die in loser Folge realistisches Wissen über

Berufe vermitteln, oder sei es Fachliteratur zum Thema, wie die aus dem Russischen übersetzte ‚Arbeitserziehung im Kindergarten‘⁵, in der entfaltet wird, wie ‚schon die Vorschulkinder...zur Liebe zur Arbeit‘ erzogen werden können, ‚zu Menschen, die das Bedürfnis haben zu arbeiten und schöpferische Leistungen...zu vollbringen‘⁶. Hier wird auf ‚Selbstverständlichkeiten‘ verwiesen, von denen gilt, daß sie hier zu Lande erst wiederentdeckt werden müssen⁷. So heißt es etwa: ‚Die Arbeitserziehung der Kleinsten beginnt mit der Selbstbedienung‘, die immer ‚ein konkretes und dem Kind verständliches Ziel‘ hat. Selbstbedienung, und das kann hier zwanglos auf das körperbehinderte Kind übertragen werden, ‚erfordert bestimmte körperliche und geistige Anstrengungen, um so mehr je jünger das Kind ist und je weniger es sich allein anziehen, waschen und essen kann. Diese Prozesse ziehen das dreijährige Kind an, weil es die Möglichkeit zur Selbständigkeit findet und sein Bedürfnis nach Tätigkeit befriedigt‘⁸.

Arbeitserziehung findet ihre Weiterführung in der Elementarerziehung aber auch in der Übernahme von Ämtern durch die Kinder: ‚Sie gießen die Zimmerpflanzen, pflegen und füttern die Tiere, geben den Tieren frisches Wasser; auch im Aquarium erneuern sie das Wasser‘⁹. Desgleichen wird für die Anfertigung von Gegenständen des täglichen Gebrauchs und von Spielzeug aus Papier, Pappe, Kiefernrinde oder Holz motiviert: ‚Das Anfertigen von Spielzeug ist für das Kind eine logisch gerechtfertigte Tätigkeit. Da ihm von Anfang an klar ist, wozu es arbeitet, bilden sich bei dieser Tätigkeit leichter die eigenen Anforderungen an die Qualität der Arbeit heraus...‘ Je realer für das Kind die Verbindung auftritt zwischen dem, was es tut, und dem, wozu es das tut, desto planvoller und zielstrebig wird der Prozeß der Arbeit und desto vollendeter das Produkt seiner Arbeit‘¹⁰. ‚Wichtig ist, die Kinder zur

5 Netschajewa, W.G., Radina, E.I., Korsakowa, E.I.: Arbeitserziehung im Kindergarten, Volk und Wissen-Verlag, Berlin, 1971.

6 Ebd. S. 9.

7 So weist auch L. Liegle in seiner Abhandlung: Geistige Bildung und soziale Erziehung als Schwerpunkte der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten, Neue Sammlung 1973, S. 309, darauf hin, daß in der BRD „soziale Erziehung . . . nicht als politische Erziehung und nicht als Arbeitserziehung“ gilt: „Weder gilt soziale Erziehung als ‚Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben‘ (vgl. DDR), d. h. mit staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen, mit dem Arbeitsleben der Erwachsenen, mit politischen Festen und Symbolen; noch werden soziale Probleme einzelner Kinder oder in der Kindergruppe als gesellschaftliche Probleme bewußt gemacht, den Kindern selbst noch weniger als den Erziehern, an die sich wissenschaftliche Literatur wendet. Weder wird die nützliche Tätigkeit der Kinder (z. B. Mithilfe im Haushalt) als Vorform der Arbeit von Erwachsenen und damit als Grundtatsache gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion (vgl. DDR) aufgefaßt; noch wird auf die gesellschaftliche und politische Relevanz und Verwertbarkeit von sozialen Fähigkeiten wie ‚Hilfe‘, ‚Kooperation‘ und ‚Wetteifer‘ eingegangen“.

8 Netschajewa et al.: a.a.O., S. 102.

9 Ebd. S. 121.

10 Ebd. S. 143.

gegenseitigen Hilfe bei der Arbeit zu ermuntern. Die gemeinsame schöpferische Arbeit festigt die Freundschaft zwischen den Kindern. Bei der gemeinsamen Arbeit zweier Kinder muß der Pädagoge auf die Entwicklung der Initiative und Selbständigkeit beider Kinder achten, damit der Geschicktere nicht die Initiative des Schüchtereren unterdrückt. Jedem Kind muß die Möglichkeit bleiben, seine Ideen zu verwirklichen und schöpferisch tätig zu sein¹¹.

Diese aktivierenden und motivierenden Chancen eines Arbeitsunterrichtes auch bezüglich einer notwendigen Berufswunscherziehung sind für die Primar- und Sekundarstufe I weiter zu entfalten. Gerade für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung könnte dies sonderpädagogische Gestalt gewinnen in Richtung jener handwerklich-technischen und industriellen sowie musisch-ästhetischen Elementarbildung wie sie in dem vom Bund der Freien Waldorfschulen seit mehr als zehn Jahren realisierten Curriculum der Hibernia-Schule in Wanne-Eickel als einem Modell einer Gesamtschule des beruflichen Bildungsweges fundiert ist, welche „die ganze Wandlung vom Spiel des Kindes zur technisch orientierten Arbeit“ umfaßt^{12 13}.

Es stimmt bedenklich, wenn eine Gesellschaft aus solchen seit Jahren bestehenden Modellen, deren pädagogischer Wert auch durch dezent gesetzte Entmythologisierung nicht geschmälert würde, weder für das allgemeinbildende Schulwesen, noch für das Sonderschulwesen Konsequenzen zieht. So steht dem Lehrer im pädagogischen Alltag weiterhin Kärnerarbeit ins

11 Ebd. S. 141.

12 Vgl. Fintelmann, K.J.: Die Hibernia-Schule, a.a.O., S. 80. Da die Waldorfschule nicht mit dem 10., sondern mit dem 12. Schuljahr endet, haben die Schüler hier die Möglichkeit, sich für einen speziellen Ausbildungsberuf (Gärtner, Schreiner, Chemiefacharbeiter, Chemielaborant, Maschinenbauer, Mechaniker, Dreher, Elektroinstallateur, Industriekaufmann, Bürogehilfin, Kinderpflegerin) zu entscheiden, den sie neben der Weiterführung der praktischen Allgemeinbildung im 11. und 12. Schuljahr abschlußreif erlernen können (S. 68, 77). Der Versuch, ein ähnliches Modell für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung zu erarbeiten, wird in der Heimsonderschule Föhrenbühl bei Heiligenberg, einer der Waldorfpädagogik gleichsinnigen Einrichtung der Camphill-Bewegung mit Erfolg unternommen. Wie denn überhaupt „Schule als Lebensraum“ an dieser Einrichtung exemplarisch zuhanden ist; dies beginnt mit der Farb- und Formgebung der Klassenräume, der farblichen Ausleuchtungsmöglichkeiten des Schwimmbassins des Bewegungsbades und setzt sich in einer multisensoriellen auf Eigen- und Sozialaktivität gerichteten Stimulierung des gesamten Lebensrhythmus fort.

13 Zum entwicklungsfördernden Einfluß von strukturiertem und freiem Spiel vgl. E. Wölflert: Zu einem Konzept der Spielförderung körperbehinderter Kinder im Einschulungsalter. In: Z. Heilpäd. 1977, S. 377ff. Desgleichen den ausführlichen und mit konkreten Verweisen auf Arbeitsmaterial versehenen Beitrag von K.-J. Kluge: Spielmittel und Spielen als Lern- und Rehabilitationsmedien für behinderte und verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. In: Z. Heil. 1975, S. 716ff. Hier wird dargelegt, wie Kinder durch das Spiel u. a. Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Sicherheit und Sorgfalt sowie Vertrauen zu sich selbst finden können.

Haus, wobei es nicht verwundern darf, daß unter solchen Bedingungen Unterrichtsmodelle wie das von F. Behrens veröffentlichte ‚Projekt ‚Arbeit‘ in der Grundschule‘¹⁴ Arbeitslehre zwar als Politikum katexochen aufweisen, bei Schülern, Eltern und Schulverwaltungen aber als einziges Ergebnis totale Verunsicherung auslösen. Arbeitslehre jedoch hat Vertrauen zu schaffen, auch Vertrauen in die Chancen gesellschaftlicher Veränderbarkeit. Projekte mit durchweg resignativem Charakter sind demgemäß nicht nur für mental behinderte Schüler weithin unbrauchbar.

So weiß sich denn der nachfolgend dargestellte Unterrichtsversuch einer doppelten Zielsetzung verpflichtet. Er will einmal Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten im Blick auf potentielles berufliches Tätig-werden-können vermitteln, zum anderen sollen handlungsmotivierende, handlungsorientierende und handlungsbefähigende allgemeine multiple Schlüsselqualifikationen erworben werden, die als wesentliche Bedingungen sozialer Partizipation jene sozialintegrationsfähige psychische Stabilität ermöglichen, deren lebensrelevante Bedeutung wir bisher expliziert haben.

Es will dieser Unterrichtsversuch jedoch nicht für sich in Anspruch nehmen, das zu leisten, was Aufgabe eines interdisziplinären Forschungsprojektes wäre, nämlich ein Curriculum für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung vorzulegen. Vielmehr besteht seine Funktion innerhalb dieser Arbeit darin, daß er die aufgewiesene Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis durch die Offenlegung eines konkreten Unterrichtsmodells überwinden will.

Orientierungs- und Ausgangspunkt ist dabei die reale Situation des Pädagogen bei der Erziehung und Bildung körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung, die in der Regel noch immer darin besteht, daß er allein und ohne optimale interdisziplinäre Kooperationsmöglichkeiten vorzufinden, auf sich und seine – durchaus auch begrenzten – Fähigkeiten und Möglichkeiten gestellt, seinem Unterrichtsauftrag approximativ gerecht werden muß, dessen Motto: *non scholae sed vitae discimus* wir hier voraussetzen. Denn weder der Mangel an exakten Curricula noch das Wissen darum, daß auch Erziehung, Bildung und Schule die Lebens- und Arbeitssituation Behinderter nicht von heute auf morgen ‚revolutionieren‘ werden, darf von der Verpflichtung dispensieren, das zur Zeit mögliche zu tun.

Es soll darum versucht werden aufzuzeigen, wie vorberufliche Erziehung und Bildung auf der Grundlage einer Theorie rehabilitativer Pädagogik bei mehrfachbehinderten Schülern durch eine offensive Körperbehinderten-Pädagogik auch unter den Bedingungen des Normalschulalltags und der Normalkompetenz des sich – bezogen jedenfalls auf Niedersachsen – in der Regel autodidaktisch für seine Aufgabe qualifizierenden Lehrers möglich werden könnte.

14 Behrens, F.: Das Projekt „Arbeit“ in der Grundschule, 1974.

1. Überblick über die am Arbeitslehreunterricht teilnehmenden Schüler

Der Arbeitslehreunterricht fand mit fünf Schülern statt, die eine öffentliche Sonderschule in einer Tagesstätte für behinderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene besuchten.

Zwei der Schüler befanden sich im 7. Schuljahr, zwei im 8. und einer im 9. Schuljahr.

Die beiden Schüler des 7. Schuljahres waren 15 Jahre alt und leiden an spastischen Bewegungsstörungen; sie sind bedingt gehfähig mit Krücken und Beinschienen; beide benötigen ein Hörgerät und haben Störungen in der Sprachauffassung und -wiedergabe. Außerdem besteht eine Beeinträchtigung der Feinmotorik und der motorisch-mental Koordination. Bei einem liegt eine nicht korrigierbare zentrale Sehschwäche auf einem Auge vor. Die beiden Schüler des 8. Schuljahres waren 17 und 15 Jahre alt. Einer leidet an spastischen und extrapyramidalen Bewegungsstörungen und hat bei flacher Atmung eine kaum verständliche Aussprache. Er sitzt im Rollstuhl und kann nur mittels einer elektrischen Schreibmaschine schreiben. Mündliche Äußerungen erfordern aufgrund der Sprechschwierigkeiten große Anstrengungen.

Der andere leidet unter einer Lähmung der unteren Gliedmaßen nach Meningomyelocoele, er ist bedingt gehfähig mit Krücken und Beinschienen und hat eine leichte Sprachschwäche. Der Schüler des 9. Schuljahres war 16 Jahre alt, er hat Restparesen nach Poliomyelitis, die eine Gehbehinderung bedingen; hinzu kommt eine leichte, psychisch bedingte Redeflußstörung.

Die Schüler des 7. Schuljahres sind lernbehindert und verfügen aufgrund eines hirnorganisch bedingten Intelligenzdefektes über eine eingeschränkte Lernfähigkeit; der 15-jährige Schüler des 8. Schuljahres ist trotz der durch eine somatogene Intelligenzentwicklungshemmung bedingten sehr eingeschränkten Lernvoraussetzungen im Grenzbereich volksschulfähig; sein 17-jähriger Mitschüler weist, durch umfängliche somatogene Intelligenzentwicklungshemmungen bedingt, eine eingeschränkte Lernfähigkeit bei vorhandener sprachlicher Kreativität auf. Er ist dem Lernbehindertenzug zugeordnet. Desgleichen der 16-jährige Schüler des 9. Schuljahres, der, bedingt durch eine psychogene Intelligenzentwicklungshemmung aufgrund ‚minimaler‘ körperlicher Behinderung, trotz vieljähriger Sonderbeschulung, noch immer eine eingeschränkte Lernfähigkeit besitzt.

Der hier dargestellte Unterrichtsversuch erstreckt sich auf einen Zeitraum von anderthalb Jahren. Er erfolgte, bezogen auf die vorstehend aufgeführte Unterrichtsgruppe (nachfolgend als Klasse bezeichnet) in einem Klassenverband mit weiteren vier Schülern des 5. und 6. Schuljahres.

II. Begründung für die Einführung des Arbeitslehreunterrichts in dieser Klasse

Der Unterricht im Fach Arbeitslehre für die vorgenannten Schüler des 7., 8. und 9. Schuljahres begann mit je zwei Wochenstunden als ein planmäßiger Versuch mit mehrfachbehinderten Schülern auf dieser Stufe gemäß ihrem Lernverhalten sowohl entwicklungsbegleitend als auch entwicklungsorientiert auf die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt vorzubereiten.

Planmäßig meint hierbei einmal, daß es nicht nur den temporären Neigungen des Lehrers überlassen bleiben darf, Arbeitslehre als Prinzip zu unterrichten, sondern daß Schüler und Eltern bereits vom Stundenplan her ganz bewußte Erwartungen an den Lehrer für diese Stunden stellen können. Zum anderen meint planmäßiger Unterricht eine systematische Klärung des Wünschenswerten, des Möglichen und Notwendigen: Daß eine Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt notwendig war, ging aus dem Verhalten nicht nur der Schüler dieser Klasse hervor. So ließ sich etwa im Gegensatz zu nicht-behinderten Schülern eine Übernahme von Berufsrollen im Spiel und Gespräch nur äußerst selten beobachten. Das mag in dem durch die Körperbehinderung restringierten Erfahrungsbereich und den begrenzten Imitationsmöglichkeiten begründet liegen. Ebenso konnten die Schüler kaum konkrete Angaben über die Berufstätigkeit ihrer Eltern machen; Ausnahme bildete ein Schüler, bei welchem elterlicher Arbeitsplatz und Wohnstätte der Familie noch zusammenfallen. Zwar waren die Arbeitsstellen bekannt und die Berufe der Väter, nicht aber die Berufe der Mütter, die diese gelernt oder ausgeübt hatten. Dementsprechend waren auch nur zwei Schüler an der Arbeitsstelle ihrer Eltern gewesen.

Diese Situation zeigt die marginale Position von Arbeit und Beruf im Bewußtsein dieser doch 15- bis 17-jährigen körperbehinderten Schüler. Sie weist dabei typisch auf, was in der bisherigen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsarbeit bei Körperbehinderten nicht realisiert wird: Neben dem durch eine mißverstandene Kapitalismuskritik bedingten Vermeidungsverhalten vieler Pädagogen dem Fach Arbeitslehre gegenüber, findet sich in bezug auf eine Berufswunscherziehung bei Lehrern, Erziehern und Eltern gleichermaßen ein weiteres Vermeidungssymptom, das darin begründet liegt, daß häufig keine konkreten Berufsmöglichkeiten für den Behinderten gesehen werden. Hinzu kommt, und darauf haben wir bereits hingewiesen¹⁵, daß die berufliche Stellung und Position des Pädagogen innerhalb der Mittelschicht geeignet ist, diejenigen beruflichen Tätigkeitsfelder, die körperbehinderten Schülern mit Lernbehinderung gegenwärtig offenstehen, aufgrund des eigenen beruflichen Anspruchsniveaus als inferior und vom Sozialprestige als nicht erstrebenswert zu betrachten und somit das zukünftige Leben, das seine

15 Vgl. S. 41, Anmerkung 53.

Schüler zu gewärtigen haben, mit dem eigenen beruflichen und sozialen Aspirationsniveau kollidiert. Vor allem die auf repetitive Arbeitsfunktionen ‚beschränkte‘ Teilqualifikation, die unsere Population als potentielle ‚Hilfsarbeiter‘ erscheinen läßt, verführt vorschnell dazu, diese Tätigkeiten als sinnentleert, entfremdend und der Ausbeutung anheimgefallen zu charakterisieren. Hier wird jedoch der Stellenwert auch repetitiver Teilarbeit für das Individuum nicht differenziert von Herrschaftsformen, die weder an humaner Kommunikation, noch an relativ herrschaftsfreier Interaktion von Arbeitenden orientiert sind, soweit ihr Tun auf individuell und/oder gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit oder Gestaltung gerichtet ist. Arbeit bedeutet für den behinderten Menschen in der Regel mehr als Geldverdienen; sie eröffnet ihm weitere Kommunikationsmöglichkeiten und damit Entwicklungschancen und Lernprozesse auch in Richtung auf Solidarisierungsfähigkeit, die – wie wir zu zeigen versuchten – ihrerseits Bedingung der Möglichkeit besserer Integration in unsere Gesellschaft ist. Gerade aufgrund der verlängerten Erziehungsbedürftigkeit und weil auch im 2. und 3. Lebensjahrzehnt die Lernkapazität entwicklungsfähig bleibt¹⁶, bedarf es des behinderungsgerechten Ausbaus berufsbildender Maßnahmen. Gemäß dem besonderen Lernverhalten unseres Adressatenkreises müßten diese Maßnahmen dem von uns mit *Mertens* favorisierten Prinzip des Baukastensystems¹⁷ entsprechen, das sich auch im berufsbildenden Bereich in einzelnen aufeinander aufbauenden und ergänzenden Stufen von Teilqualifikationen entfalten und damit training for the job zugleich zu einem training by the job werden ließe.

Diese Perspektive gilt es für den Lehrer und Erzieher bei der Berufswunsch-erziehung des Arbeitslehreunterrichtes vor Augen zu haben und im Rahmen gewerkschaftlicher oder Verbandsarbeit zu vertreten.

Aber auch den Eltern wird hierdurch geholfen, ihr aus ähnlichen Gründen praktiziertes Vermeidungsverhalten in bezug auf zukünftiges berufliches Tätig-sein-können ihrer Kinder zu überwinden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die pädagogische Hilfebedürftigkeit der Eltern zur Akzeptation realistischer beruflicher Leistungsmöglichkeiten ihres behinderten Kindes häufig umgekehrt proportional zum Sozialstatus der Familie verläuft. Korrelieren beim nicht-behinderten Kind höheres sozio-kulturelles Milieu mit einer besseren Integration in die Berufswelt positiv, so ist bei bestehender Behinderung eine umgekehrte Tendenz nachgewiesen. Sowohl A. *Jocksch*¹⁸ als auch N.

16 Hierauf verweisen auch die Informationen für Eltern behinderter Jugendlicher, die als Broschüre „Mehr wissen über die Berufswahl“ von der Bundesanstalt für Arbeit 1975 veröffentlicht wurde: „Es hat sich gezeigt, daß es im Laufe der Zeit zu einer geistig-seelischen Nachreife kommen kann. Das erfordert von allen an der Berufsausbildung Beteiligten Geduld“ (S. 32).

17 Vgl. Mertens, D.: a.a.O., S. 39.

18 Jocksch, A.: Der Einfluß des sozialkulturellen Status der Eltern auf die Berufsbe-währung cerebralgeschädigter debiler Jugendlicher, Diss. 1971, S. 116.

Langen¹⁹ konnten trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzung ihrer Untersuchungen nachweisen, daß der relative Anteil behinderter Jugendlicher aus der Arbeiter- und Facharbeiterschicht eine bessere Chance zur Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und eine höhere Berufsbewährung erlangen, als jene aus höheren sozialen Schichten.

Benötigen darum im Rahmen der Frühförderung Eltern behinderter Kinder der unteren sozialen Schichten umfänglichere Hilfen, so ist das Verhältnis im Hinblick auf die Perzeption beruflicher Rehabilitationschancen umgekehrt. Hier fällt es Eltern der Arbeiter- und Facharbeiterschicht leichter, die gegenwärtige Berufsprognose für ihr behindertes Kind anzunehmen. Hingegen haben überprotektive Familien und akademisch gebildete Eltern, ferner Angehörige der oberen sozialen Schichten, besonders am Sozialprestige und am sozialen Aufstieg orientierte Familien, sowie jene, deren sozialer Aufstieg in die nächst höhere soziale Schicht erst in der Elterngeneration gelang, ernsthafte Schwierigkeiten, ein nur für einfachere Berufe qualifiziertes Kind in der Familie zu haben²⁰ und sich mit einer realitätsgerechten, die gegenwärtigen Möglichkeiten des Kindes und des Arbeitsmarktes berücksichtigenden Berufsprognose vertraut zu machen. Vor allem deshalb, weil sie aus Prestigegründen – und nicht etwa aus pekuniären – für ihre behinderten Kinder häufig diese überfordernde white collar jobs erstreben, da sie eine Distanzierung zu den von ihnen weniger angesehenen manuellen Tätigkeiten pflegen.

Es gilt also, die Erwartung dieser Eltern auf realisierbare Möglichkeiten hinzulegen. Dazu ist es nötig, Eltern und Kinder über berufliche Perspektiven zu informieren. Wenn darum der Arbeitslehreunterricht in der von mir geführten Klasse auch keine in die Schule vorverlegte Hinführung zu einem bestimmten Beruf sein wollte, so bestand aber doch seine Intention im Rahmen der Berufswunscherziehung darin, den Schülern ein hinreichend fundiertes Vertrauen in bezug auf mögliches berufliches Tätig-sein-können zu vermitteln und zugleich dazu beizutragen, das elterliche Vermeidungsverhalten aufzubrechen.

Dies um so mehr, als der konkrete Anlaß für die Einführung des Arbeitslehreunterrichtes in der von mir geführten Klasse die Schwierigkeit bildete, die ein mit 15 Jahren erstmalig eingeschulter Jugendlicher hatte, als er nach 4-jährigem Unterricht aus dem 9. Schuljahr des Volksschulzuges entlassen wurde. Ihm fiel die Eingewöhnung in die Arbeitswelt sehr schwer, vor allem das Sich-Abfinden mit dem tatsächlich zur Zeit Möglichen im Vergleich mit dem, was durch nicht zu realisierende Erwartungshaltungen bei ihm aufgebaut worden war²¹. Seine Berichte über die Erfahrungen in der Werk-

¹⁹ Langen, N.: a.a.O., S. 145.

²⁰ Jocksch, A.: a.a.O., S. 119.

²¹ Dabei entsprach seine anfängliche berufliche Desintegration zu einem guten Teil der interdisziplinären Kommunikationsstruktur seiner Rehabilitationsagenten.

statt dieser Tagesstätte führten zu ersten sehr verunsichernden Auseinandersetzungen dieser Schüler mit dem, was nach der Schulzeit auf sie zukommen würde.

Angeichts dieses anfänglich negativ verlaufenden Beispiels beruflicher Integration schien es angebracht, zum gegenwärtigen Zeitpunkt das Problem der Berufswahl und Berufstätigkeit nicht zum unmittelbaren Gegenstand des Unterrichtes zu machen, da Rationalisierungen gemessen an der Valenz dieses negativen Beispiels, das die Schüler miterlebten, pädagogisch das Gegenteil bewirkt hätten. Vielmehr mußte Vertrauen in berufliches Tätig-sein-können aufgebaut werden. Dies sollte sich indirekt aus dem Unterrichtsverlauf ergeben.

Mögliches erstes erreichbares Ziel war unter diesen Bedingungen, die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt, die Bereiche der Freizeit- und Lebensgestaltung insgesamt in den Fragehorizont der Schüler zu bringen, eventuell dabei sich ergebende unrealisierbare Berufswünsche abzubauen und sodann mögliche Tätigkeitsbereiche aufzuweisen, um dadurch auch die Eltern zur Aufgabe ihres Vermeidungsverhaltens zu bewegen.

III. Durchführung des Unterrichtsversuches

1. Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt mittels eines fächerübergreifenden Projektes

a) Die Bedeutung des Projektes für den Arbeitslehreunterricht

Da die Bereiche der vorberuflichen Erziehung immer durch ,technische, wirtschaftliche und gesellschaftlich-politische, aber auch sozialetische und ästhetische Faktoren'²² bestimmt sind und diesen Faktoren eine interdependente Bedingungsstruktur von hohem Komplexitätsgrad eignet, ist für die Begegnung mit ihnen ein mehrperspektivischer und fächerübergreifender Unterricht zu fordern. Hierbei verlangt die Entwicklungsgemäßheit eines auf lebensrelevante Lernerfordernisse gerichteten Unterrichts eine Berücksichtigung der bei den Schülern gegebenen oder zu weckenden subjektiven Interessen und aktuellen Bedürfnissen, da nur hierdurch dem besonderen individuellen Lernverhalten entsprochen werden kann.

Angeichts der interdependenten Komplexität von Arbeit und Beruf, Familie und Freizeit, Wirtschaft und Gesellschaft bedarf eine unterrichtlich-didaktische Annäherung an ihre Bedingungsfaktoren aufgrund der bei den Schülern gestörten Informationsverarbeitungsprozesse eines hohen Grades an Komplexreduktion, damit ihr unterrichts-methodisch durch ganzheit-

²² Begemann, E.: Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft, a.a.O., S. 122.

lich-induktive Unterrichtsvollzüge entsprochen werden kann, die das i.w.S. restringierte Lern- und Leistungsverhalten unserer Population adäquat berücksichtigen.

Dieser erforderlichen Interdependenz von inhaltlicher und methodischer Entscheidung entspricht nun in besonderem Maße ein Projekt-Unterricht, der geeignet ist, auf der Basis sozialer Kommunikationsbefähigung handlungsbezogenes und reflexionsbezogenes Lernen zu integrieren. Bei einem innerhalb der vorbereitenden Erziehung und Bildung des Arbeitslehreunterrichtes durchzuführenden Projektvorhaben – und darauf weist W. Klafki innerhalb der neueren Diskussion über Unterrichtsverfahren der Arbeitslehre der allgemeinbildenden Schulen hin, und dies gilt für die Sonderpädagogik gleichermaßen – muß es sich um eine pädagogische Aufgabenstellung handeln, auf deren Auswahl und Gestaltung die Schüler entscheidenden Einfluß haben, mit der sich mindestens die Mehrzahl einer Gruppe (Klasse) als mit ‚ihrem Projekt‘ identifiziert; die Planung und Durchführung muß eine gemeinsame Leistung der Gruppe sein; Ergebnis eines Vorhabens bzw. Projekts muß ein ‚gegenständliches Werk‘ oder eine ‚Aktion‘ sein; das Ergebnis muß von Anfang an als ein den üblichen Unterrichtsrahmen überschreitendes ‚Werk‘, als eine Aktivität geplant sein, mit der die Gruppe gestaltend oder verändernd in das sogenannte ‚Schulleben‘ oder in die Beziehungen zwischen Schule und außerschulischer Realität hineinwirken will²³. Freilich ruht nach unserer Auffassung der Sinn und Zweck dieses ‚Werkes‘ nicht in sich selbst, sondern in der durch das *ἔργον* (Tun) freisetzbaren *ἐνέργεια* (Energie).

Die Entscheidung für ein fächerübergreifendes Projekt²⁴ als Unterrichtsvorhaben lag darin begründet, daß diese Unterrichtsform geeignet ist, die üblicherweise gegebene Abfolge des relativ starren Stundenplanrasters zu durchbrechen und dadurch die vornehmlich theoretisch-abstrakte und deduktiv-isolierte Unterrichtsanlage einer traditionellen Buch- und Stillsitzschule durch induktiv-integrierende Vermittlung primärer und originärer Erfahrungen an einer Stelle des Unterrichtsgeschehens aufzubrechen, wobei den interaktionalen und sozial-integrierenden Momenten der Projektmethode eine besondere konstitutive Bedeutung zukommt. Sie erstreckt sich dabei nicht nur auf das Verhältnis der Schüler untereinander, sondern auch auf das des Pädagogen zum Schüler, des Pädagogen zu seinem Kollegium und der Schüler und des Lehrers zur Gesellschaft.

Dementsprechend eignet der Projektmethode eine psycho-soziale Relevanz, die vor allem darin gründet, daß sie den Pädagogen an einer Stelle des

23 Klafki, W.: Unterrichtsbeispiele der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt, S. 89, zit. nach W. Hendricks: a.a.O., S. 250.

24 Zur Diskussion der Projektmethode (Unterrichtsprojekt bzw. Vorhaben) und der sog. simulationsgebundenen Unterrichtsformen (Fallmethode, Rollenspiel, Planspiel), vgl. die Synopsis bei Hendricks, W.: a.a.O., S. 247ff. Zum Stellenwert in der Sonderpädagogik siehe G. Merzbacher: Berufswahlunterricht, a.a.O., S. 122ff.

Unterrichtsgeschehens aus seiner abstumpfenden Alltagsroutine befreien und zu alternativen pädagogischen Handlungen ‚verführen‘ kann, und dadurch zugleich dem Schüler zu aktionalen Erlebnissen verhilft, die wiederum seiner Schulroutine und der sich in ihrem Gefolge einfindenden Schulmüdigkeit entgegenwirken, insofern als ihm nicht nur ‚provisorische‘ Lebensorientierung geboten wird, deren Notwendigkeit ihm nicht selten uneinsichtig bleibt, sondern lebensbegleitend, die Gegenwart erfüllendes Tun, dessen lebensbedeutsame Maxime: *non scholae sed vitae* – ihm hierbei unmittelbar einsichtig erscheint. Des Weiteren soll durch den fächerübergreifenden Charakter des Projektvorhabens sichergestellt werden, daß diejenigen Sachverhalte, die dem Projekt zugrunde liegen, auch von anderen und neuen Dimensionen her begreifbar sind. Insofern vermag ein fächerübergreifendes Projekt Transfäherfähigkeit zu fördern.

Zusammenfassend wäre festzuhalten, daß der Stellenwert des Projektes im Unterrichtsgeschehen offensiver Körperbehinderten-Pädagogik über den im allgemeinen auf praktisches Tun beschränkten Projektgedanken hinausgeht, indem durch diese Unterrichtsform in besonderer Weise die Bedingungen der Entwicklung von Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten im Blick auf sozialintegrationsfähige psychische Stabilität realisierbar werden.

b) Die Begründung für die Auswahl des Unterrichtsprojektes Schülerzeitung

Da die subjektiven Interessen und aktuellen Bedürfnisse dieser Klasse nicht so sehr in der Ausgestaltung vielseitiger manueller Geschicklichkeit lagen, im übrigen die Schüler in den für ein Projekt im Sinne von Arbeitstechniken erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits zuvor hätten geübt und mit ihnen vertraut sein müssen, auch das Projekt nicht auf manuelle Arbeit als Selbstzweck abzielen sollte (vor allem um bei den Eltern und Schülern dieser Klasse nicht den falschen Eindruck oder die Hoffnung zu wecken, die Schule könne oder wolle mit diesem Unterricht auf ein konkretes berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten), wurde das Projekt Schülerzeitung gewählt.

Anhand des Projektes Schülerzeitung läßt sich im Kontext einer offensiven und rehabilitativen Körperbehinderten-Pädagogik exemplarisch aufweisen, daß die faktische Realisierbarkeit eines Projektes in der von uns definierten Funktion durchaus nicht an manuelle Tätigkeit aufgrund des im Werk- oder Technikunterricht Vermittelten als verfahrensbestimmendes Merkmal gebunden ist²⁵

25 Vgl. auch Merzbacher, G.: a.a.O., S. 123.

Ausgangspunkt für ein Unterrichtsprojekt sind vielmehr motivationale Aspekte, die um so optimaler gegeben sind, je mehr es sich um ‚Objekte von mittlerer Neuartigkeit und Komplexität und Situationen von mittlerem Überraschungs- und Konfliktgehalt‘ handelt²⁶.

Dieses optimale mittlere Anregungspotential und Spannungsniveau schien das Projekt Schülerzeitung zu bieten, da es an bereits vorhandene Fähigkeiten der Schüler im sprachlichen Bereich anknüpfen konnte, geeignet erschien, interaktionale Impulse freizusetzen und extramurale Kommunikation zu stiften und deshalb eine Ablehnung des Projektes durch die Schüler aufgrund des Eindrucks auf sie zukommender übermächtiger Anforderungen nicht wahrscheinlich war. Vor allem schien dies mehrperspektivische Projekt den Schülern ein hinreichendes Maß an feedback und somit motivierende Betätigungsbelohnung zu garantieren. Zumal bei der Arbeit mit Behinderten dem Primat des Könnens und nicht der Behinderung eine spezifische Bedeutung zukommt. Dabei ist es entscheidend, daß die Beeinträchtigungen weniger unter dem Aspekt der Reduziertheit als vielmehr unter dem der Unregelmäßigkeit der Lernmöglichkeit gesehen werden. Solange die...(Behinderung, Anm. d. Verf.) einerseits als bloße Mangelerscheinung aufgefaßt wird, kommt es zu unterrichtlicher Resignation in der Form didaktischer Subtraktionsentscheidungen. Wird...(sie) dagegen sachlich als besondere Bedingung des Lernens verstanden, konstituiert sie zwangsläufig ganz bestimmte Lehrbedürftigkeiten, die sich aus den für den Lernprozeß offengebliebenen Möglichkeiten, aus den Funktionsresten und den Funktionsreserven, die für den regelhaften Lernprozeß kaum beansprucht werden, ergeben²⁷.

Nun tangieren die Beeinträchtigungen der Schüler dieser Klasse, wie wir oben dargelegt haben, auch den sprachlichen Bereich. Sie wirken sich aber stärker in der mündlichen denn in der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit aus, da ihr vornehmlich eine motorische Beeinträchtigung des Sprechens, eine Hörbehinderung oder eine psychische Redeflußstörung zugrunde liegt. Alle Schüler besitzen jedoch einen guten Wortschatz, der sich im schriftlichen Ausdruck leichter aktivieren läßt, weil dabei mehr Zeit zur Verfügung steht als bei mündlichen Sprechanlässen.

Das gute sprachliche Ausdrucksvermögen liegt neben der intentionalen Sprachförderung auch in den vielfältigen funktionalen Sprechsituationen des Sonderförderungsmilieus einer Tagesstätte begründet. Dabei bleibt bewußt, daß quantitative Sprachperformanz nicht zu verwechseln ist mit qualitativer Sprachkompetenz. So äußerten sich einzelne Schüler häufiger mit mehr Sprachaufwand als der Sache angemessen war. Diese teilweise ‚phrasenhaften Formulierungen‘ charakterisieren ein verbalistisches Sprach-

26 Vgl. dazu den Ansatz von Wölfert, E.: a.a.O., S. 381, die ihr Konzept der Förderung körperbehinderter Kinder auf die von D.E. Berlyne durchgeführten motivationspsychologischen Experimente stützt.

27 Bach, H.: Unterrichtslehre I, 1971, S. 13.

verhalten, das seine Ursache mit darin findet, daß Sprache bei Körperbehinderten nicht selten eine kompensatorische Funktion erfüllen muß: Sie hat – auch und besonders in der Interaktion mit Nicht-Behinderten – die durch die körperliche Behinderung restringierten non-verbalen gestischen und mimischen Kommunikationssymbole zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Hinzu kommt, daß der behinderte Schüler von eigenen unmittelbaren Erfahrungen, Erlebnissen und Kenntnissen weitgehend ausgeschlossen ist und statt dessen aus zweiter Hand, durch Zeitschriften, Hefte, Bücher, Radio und Television Information empfängt. Dieses second-hand-knowledge vermittelt nun durchaus einen umfänglicheren Wortschatz; fehlende primäre Erfahrungen erschweren aber einmal die verständige Integration dieser Informationen und legen die Gefahr nahe, daß hier zu einem großen Teil lediglich ein Erwerb von Worthülsen erfolgt.

Das Projekt Schülerzeitung soll darum Gelegenheit bieten, Sprache als Schlüsselqualifikation multipler Verwendbarkeit par excellence durch originäre Aktivitäten zu elaborieren, deren zentrale Relevanz für die privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Bezüge einsichtig ist.

c) Einführung des Arbeitslehreunterrichts und Durchführung des Projektes

Um die Begegnung mit der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt unter dem Aspekt der Berufswunscherziehung nicht durch eine entmutigende debilitierende Konfrontation mit den Eingewöhnungsschwierigkeiten des ehemaligen Klassenkameraden zu belasten, erschien es nicht sinnvoll, konkrete Berufsfragen²⁸ zum Ausgangspunkt des Arbeitslehreunterrichtes und des Projektes zu machen.

Statt dessen erfolgte die Einführung des Arbeitslehreunterrichtes durch eine Begegnung mit dem Thema Arbeit, die sich aus dem Deutschunterricht ergab, der mit sprachlichen Übungen am Beispiel von Sprichwörtern und Fabeln befaßt war²⁹. Als Einstieg wurde die Fabel Äsop ‚Die Grille und die Ameise‘ gewählt³⁰.

1. Ziel war die Einsicht in die nur sehr bedingte Richtigkeit des Satzes ‚Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen‘. Wohl gibt es immer wieder Menschen, die überhaupt nicht oder nicht solidarisch arbeiten und tätigsein wol-

28 Auf die Problematik wurde in persönlichen Gesprächen mit Schülern und Eltern eingegangen.

29 Vgl. Weisgerber, B. u. a.: Unsere Sprache, Sprachbuch für die Hauptschule, 6. Schuljahr.

30 Vgl. Kern, A. u. a. Im Garten der Sprache, Teil II, S. 9f. Die Fabel endet „... da du im Sommer musiziert hast, so kannst du im Winter tanzen. Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“.

len; hier hat die Moral der Fabel ihren Sitz im Leben. Die soziale Wirklichkeit aber ist differenzierter, da es viele Menschen gibt, die nicht oder nur begrenzt arbeiten können (Kranke, Arbeitslose und Behinderte). Letzteres sollte die Schüler zu persönlicher behinderungsspezifischer Auseinandersetzung und Betroffenheit im Blick auf ihr ‚Recht auf Arbeit und Leben‘³¹ führen. Hierdurch sollte eine erste Approximation an die argumentative Fähigkeit zur Zurückweisung der inhumanen Maxime ‚Ohne Produktivkraft, keine Kauf-Kraft‘ erfolgen³².

2. Sodann sollte erkannt werden, daß mit Arbeit vielerlei bezeichnet wird: Oftmals bedeutet Arbeit soviel wie Mühsal, Anstrengung und Beschweris. Aber auch der Clown, als Showmaster sagt, er arbeite, obwohl er nur Späße macht. Der Angestellte in der Verwaltung arbeitet, obgleich er kaum körperlich tätig ist. Es gibt also mehr oder weniger körperliche und geistige Tätigkeiten. Daraufhin wurden sowohl Berufe mit überwiegend körperlicher als auch mit vorwiegend geistiger Tätigkeit genannt. Die Skala reichte für die Schüler dabei von der Putzfrau bis zum Klinikprofessor. Sie wurde in dem Sinne behandelt, daß keiner beruflichen Tätigkeit eine Priorität zugemessen werden darf³³.

3. Danach war es möglich, ohne Diskriminierung die Berufe der Eltern zu nennen. Da nur geringe Vorstellungen über die Tätigkeitsmerkmale, die diesen Berufen zugrunde liegen, vorhanden waren, wurde die Aufgabe gestellt, Eltern Geschwister und Verwandte nach ihrer Tätigkeit bzw. nach dem erlernten Beruf zu befragen, wodurch gleichzeitig ein Abbau des familiären Vermeidungsverhaltens angebahnt werden sollte.

31 Dieses Recht legitimiert sich durch die unverschuldete Hilfebedürftigkeit des Behinderten und dem darin begründeten Anspruch auf Rehabilitation, Reparation und Partizipation. Dabei wird das existentielle Recht auf individuelle und/oder gesellschaftliche sinnvolle Tätigkeit oder Gestaltung jenseits ökonomischer Effizienzlegitimation gefordert.

32 Wie notwendig diese Auseinandersetzung ist, zeigt z. B. die 1972 erschienene Festschrift zum 75jährigen Bestehen des Annastiftes in Hannover. In ihr beginnt der Abschnitt über die Berufsausbildung mit einem ganzseitigen Foto der Maschinenstrikerei aus der Mitte der 20er Jahre. Auf diesem Foto prangt unsere Sentenz über ca. 2 m hin an der Wand des Arbeitssaales in ihrer biblischen Lesart in fetten Lettern über den Köpfen der dort Tätigen: So Jemand nicht will arbeiten, Der soll auch nicht essen (2. Thess., 3, 10.).

33 Daß diese sein-sollende „Selbstverständlichkeit“ auch in Schulbüchern noch nicht gegeben ist, zeigt das ansonsten anregungsreiche Sprachbuch von Kern, a.a.O., S. 10, wo den Schülern bedeutet wird, daß es Menschen gibt, „die nicht körperlich arbeiten sollen, weil sie zu anderem berufen sind“. Dergleichen affirmativ-privilegierende Akzeptanz gesellschaftlicher Ungleichheit als typisches Produkt eines hidden curriculum findet weder bei Marx, was einleuchtet, noch in der Bibel, was überrascht, ihre Legitimation, zumal in letzterer mit unserer Sentenz „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“ als ethischem Imperativ einer Arbeitsleistungsverweigerung aufgrund religiösen Müßiggangs gewehrt werden soll (2. Thess., 3, 10).

Anschließend wurden Berufe erarbeitet, die in der Tagesstätte vorfindbar waren. In einem Aufsatz „Menschen bei der Arbeit“ beschrieben die Schüler die Berufe bzw. die Tätigkeiten ihrer Eltern oder Berufe, die im Unterricht erarbeitet worden waren.

4. Hieraus entwickelte sich eine Erörterung des Verhältnisses von Arbeit und Freizeit³⁴. Ihr lag die reale Situation zugrunde, daß es insbesondere für den mehrfachbehinderten Schüler gegenwärtig schwierig ist – wenn überhaupt – eine Berufstätigkeit zu finden, die den eigenen Interessen, Eignungen, Fähigkeiten und Möglichkeiten voll entspricht; dies nicht zuletzt auch aufgrund der Tatsache, daß „eine geringe Körperbehinderung bei verminderten geistigen Qualitäten schwerwiegender sein kann als eine schwere körperliche Behinderung bei guten geistigen Fähigkeiten“³⁵. Deshalb sind Hilfen auch für eine sinnvolle Freizeitgestaltung für unsere Zielgruppe von besonderer Bedeutung, zumal feststeht, daß ein geistig reges und kommunikationsfähiges Individuum, das persönliche Interessen besitzt und entfalten kann, eher in der Lage sein wird, seine berufsarbeitsfreie Zeit sinnvoll zu gestalten. Unter dem Aspekt der Befähigung zur Übernahme der dominierenden Rolle im Umgang mit Nicht-Behinderten erscheint es dabei bedeutsam, dem behinderten Schüler zu verdeutlichen, daß auch dem nicht-behinderten Schüler Grenzen gesetzt sind indem, was er tun und lassen will, und daß auch er seine durch das Beschäftigungssystem nicht gedeckten Berufswünsche in Freizeitaktivitäten kanalisieren und aufheben muß.

Daß sich im übrigen berufsarbeitsfreie Zeit weder für Behinderte noch für Nicht-Behinderte als „beliebige“ Zeit darstellt, sollte den Schülern als weiteres bewußt werden. Dabei steht fest, daß selbst im günstigsten Falle einer geglückten personalen, familialen, beruflichen und sozialen Rehabilitation und Integration bei einem körperlich Behinderten die täglich anstehenden physiologischen Grundbedürfnisse wie Schlaf, Hygiene und Essen sowie die schädigungs-spezifischen und therapie-bezogenen Maßnahmen durch einen vermehrten Zeit- und Energieaufwand charakterisiert sind. Ebenso bedingt das Regenerationsbedürfnis zur Reproduktion der Arbeitskraft in physischer, psychischer und mentaler Hinsicht eine weitere Terminierung; insbesondere unter Berücksichtigung der verschärften Wettbewerbssituation, der Behinderte ausgesetzt sind, und die ihnen erhöhte Fitness abverlangt. Hierdurch bedingt entstehen Bedürfnisse nach Regeneration, die sich in einem vornehmlich passiv-suspensiven Freizeitverhalten äußern. Dieses „Erholung“ suchende Freizeitverhalten (Medienkonsum, Sportplatzbesuch, Kartenspielen, Spazierengehen) stellt dabei, selbst wenn es eine aktive Komponente enthält, vor-

34 Den Stand der wissenschaftlichen Diskussion zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit referieren: Osterland, M. u.a.: Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, 1972, S. 182ff.

35 Bundesanstalt für Arbeit: Berufe für behinderte Jugendliche, a.a.O., S. 101.

nehmlich einen suspensiv-kompensatorischen Reflex auf die Berufstätigkeit dar. Des weiteren wird die außerhalb der Berufsarbeit zur Verfügung stehende Zeit durch die Notwendigkeit zur außerbetrieblichen materiellen Selbstversorgung (Einkaufen, Kochen, Kinderpflege, Ausführung div. Reparaturarbeiten, berufsspezifische Weiter- und Fortbildung) eingeschränkt. Auch sie ist durch behinderungstypische Erschwerungen gekennzeichnet. Die danach verbleibende ‚freie‘ Zeit (Freizeit i.e.S.) mit ihrem scheinbar beliebige Verhaltensmöglichkeiten eröffnenden Charakter, ist nun neben der durch die körperliche Behinderung gesetzten Restriktionen in besonderer Weise manipulatorischer Einflußnahme durch Konsumzwänge der Freizeitindustrie ausgesetzt. Insbesondere das Faktum, daß die hierbei wirkenden manipulatorischen Psychologismen auf vorrationaler Ebene und im Unterbewußten angesiedelt sind und deshalb von den Betroffenen Manipulation gar nicht als solche empfunden wird, weist auf die pädagogische Brisanz hin, quality of life als humane Daseinsrealisierung in der Freizeit – durchaus auch in Form eines kompensatorisch-erfüllenden und befriedigenden Hobbies – nicht zu verwechseln mit standard of living³⁶.

Schulpädagogisch und sozialpädagogisch folgt aus der anhand der Zeitbudgetforschung verdeutlichten Situation in der ‚freien‘ Zeit (Freizeit i.w.S.) die Unerläßlichkeit der Befähigung körperbehinderter Schüler zu sinnvoller Gestaltung der ihnen insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit: Daß Freizeitkompetenzen für den Bereich der Freizeit i.e.S. dabei zugleich im Sinne von extrafunktionalen Schlüsselqualifikationen die Reproduktions-, Kompensations- und Integrationsfähigkeit des Behinderten steigern können, wird, wenn dies nicht den primären Zweck dieser Aktivitäten bildet, dem Behinderten nicht zum Nachteil gereichen.

Angesichts der Relevanz psycho-sozialer Interaktionsfähigkeit ist es nun sinnvoll, solche Freizeitkompetenzen zu entwickeln und zu fördern, die sowohl im individuellen, persönlichen und privaten Bereich als auch in Gemeinschaft mit Behinderten und Nicht-Behinderten betrieben werden können (handwerklich-künstlerisches Gestalten; Musizieren im Spielmansszug etc.; Fotografieren, Entwickeln, Vergrößern; Briefmarkensammeln; Sport; Karten- und Brettspiel). Diese Tätigkeiten sind durch ihre kommunikations- und interaktionsfördernden Strukturen am ehesten geeignet, soziale, kulturelle und politische Beteiligung ausschließende individuelle und vereinsamende Freizeit- und Hobbybeschäftigungen zu überwinden.

36 Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß unsere Population in der Regel durch die Gewährung lediglich eines finanziellen Existenzminimums an der Entfaltung sozial-kommunikativer Interaktionsformen stark „behindert“ ist, die ansonsten dem nicht-behinderten Mitbürger offenstehen und deshalb häufig nicht einmal die Gemeinsamkeit der Partizipation selbst des trivialsten Konsumabklatsches erfolgen kann, weil die finanziellen Mittel fehlen.

Freizeiterziehung bei Behinderten darf sich somit nicht allein auf die Befähigung zu sinnvollen Freizeitaktivitäten zum Zwecke der Erholung von der Berufstätigkeit und zur Gestaltung der Freizeit i.e.S. erstrecken, sondern sie muß sich neben der Befähigung zu angemessenem Umgang mit den individuellen physiologischen Grundbedürfnissen auch auf die Befähigung zur außerbetrieblichen materiellen Selbstbesorgung beziehen. Hierbei ergeben sich dann von selbst Bezüge zur Wirtschaftslehre (Werbung und Einkauf), zum Hauswirtschaftsunterricht (Kochen und Ernährungslehre), zum Werkunterricht (do-it-yourself) oder zur Sexualerziehung (Partnerschaft, Sexualität, Ehe, Kindererziehung).

Entsprechend der aufgewiesenen Interdependenz von Arbeit, Beruf und Freizeit wird deutlich, daß Ausbildung, Berufstätigkeit und soziale Lage das Freizeitverhalten wechselseitig bedingen und daß demzufolge keine isolierten, sondern integrierende unterrichtliche Förderungsmaßnahmen angezeigt sind³⁷.

Für den schulischen Unterricht meiner Klasse bestand nun das erste Ziel in der Entfaltung persönlicher Interessenfindung für eine Freizeitbeschäftigung sowie in der Motivation zur Vertiefung des Kontaktes mit einer Freizeitgruppe.

37 Hier wird einsichtig, daß die Befähigung zu sinnvollem Freizeitangebot nicht mit Abschluß der Sek.-Stufe I beendet sein kann, sondern während der Sek.-Stufe II, der Berufsausbildung und ggf. der Tätigkeit in der Werkstatt für Behinderte fortgeführt und durch die Behindertenverbände aktualisiert werden muß. Dabei wird sich für die Beschäftigten der Werkstatt für Behinderte eher als für jene auf geschützten Arbeitsplätzen der freien Wirtschaft oder der öffentlichen Hand Tätigen die Trennung und Polarisierung von Arbeit und Freizeit vermeiden lassen, da die Werkstatt für Behinderte größere Chancen zur Realisierung ‚kompensatorischen Schutzes durch freizeitpolitische Maßnahmen‘ (Kohl, H.: Das Verhältnis von Arbeit und Freizeit oder Macht Freizeit frei? In: Diakonie 1/1977, S. 18) besitzt. Es entspringt einem mißverstandenen Normalisierungsdenken, wenn gemeint wird, die ‚normalerweise‘ vorfindbare Teilung der Lebenssphären in fremdbestimmte Arbeit als ‚notwendiges Übel‘ materieller Existenzsicherung und Freizeit als der Realisierungsmöglichkeit ‚eigentlicher‘ Persönlichkeitsbedürfnisse hätte auch für den behinderten Menschen zu gelten und die Forderung nach sozialpädagogischer Strukturierung des Arbeitsprozesses einer Werkstatt für Behinderte entspränge einem pädagogischen Überbehütungsdrang. Vielmehr muß es u. a. zu den Aufgaben einer Werkstatt für Behinderte gehören, als Modell für geschützte Arbeitsplätze in ihrer Region zu wirken und innerhalb einer pluralistischen Wettbewerbsgesellschaft als „Oase der Humanität“ zu fungieren, die durch Humanisierung der Arbeit eine Humanisierung der Freizeit ermöglicht, die dann nicht nur Reflex auf eine als sinnlos erlebte (behinderte) Existenz bildet. Die den Freien Waldorfschulen gleichsinnige Camphill-Bewegung hat als übernationale Organisation zur Betreuung behinderter Menschen auf der Grundlage der von R. Steiner entwickelten Anthroposophie auch in Deutschland mit der gemeinnützigen Produktions GmbH der Dorfgemeinschaft Lehnhof in 7799 Deggenhauser Tal sowie der Dorfgemeinschaft Sassen, 6407 Schlitz-Sassen, solche Modelle seit vielen Jahren verwirklicht.

Als Beispiele der Freizeitgestaltung wurde berichtet: Der 16-jährige Schüler hilft regelmäßig seinem Vater bei der Arbeit, die beiden 15-jährigen Schüler des 7. Schuljahres sehen vor allem fern, der 15-jährige Schüler des 8. Schuljahres beschäftigt sich gern im Fotolabor der Tagesstätte, der 17-jährige Schüler liest in seiner Freizeit viel und verfaßte bereits kleine Geschichten und Gedichte, von denen einige in der örtlichen Tageszeitung auf der Kinderseite veröffentlicht wurden. Zwei Schüler nahmen sporadisch an Veranstaltungen einer Integrationsgruppe teil.

5. Die Schüler wurden aufgefordert, von zu Hause Zeitungen und Illustrierte mitzubringen. Auch die Veröffentlichungen des Klassenkameraden wurden erbeten. Es wurde festgestellt, daß Zeitungen und Illustrierte mit unterschiedlichem Schwerpunkt der Information und der Unterhaltung dienen. Bei der Zeitung wurde die Gliederung in Weltpolitik, Kommunalpolitik, Werbung und in einen Unterhaltungsteil bemerkt und der Themenkomplex Werbung erarbeitet. Aus dem Lese- und Sprachbuch ließen sich Beiträge ‚Wie eine Tageszeitung entsteht‘ und ‚So wird Papier hergestellt‘ mit aufnehmen.

6. Aus dem Themenkomplex um Illustrierte und Zeitungen ergab sich die Motivierung zur Herausgabe einer Schülerzeitung.

Da die Klasse nach den Sommerferien neue Klassenräume in einem neuen Gebäude bezogen hatte und darüber hinaus ein neues Lehrschwimmbecken in Betrieb genommen worden war, gab es interessanten Informationsstoff. Zur Unterhaltung sollten von den Schülern verfaßte Geschichten und Gedichte dienen, sowie Berichte über Unterrichtsinhalte. (Die Aufnahme von Annoncen, auch des Integrationskreises, in die erste Nummer der Schülerzeitung wurde bis zur zweiten Ausgabe zurückgestellt). Ein Redaktionsausschuß zur selbstverantwortlichen Arbeit der Schüler wurde gegründet.

Die Schüler mußten sich fragen, wer als Leser in Betracht kommt und was ihn am meisten interessieren könnte. Prinzip in der Zusammenstellung der Artikel war die Abfolge von Information und Unterhaltung.

Da es eine Schülerzeitung und nicht nur eine Zeitung der Klasse 7–9 werden sollte, waren von anderen Klassen entsprechende Beiträge zu erbitten. Diese Beiträge mußten termingerecht fertig sein und vom Redaktionsausschuß angefordert werden.

Die Schüler benannten ihre Zeitung ‚Echo‘, da sie von den Lesern Reaktion erwarteten.

7. Die Herstellung der Schülerzeitung geschah folgendermaßen: Einer der Schüler tippte die Manuskripte, die dann von der Sekretärin auf Matrize geschrieben und mit den Schülern zusammen abgezogen wurden. Alles weitere wurde wieder in eigener Regie geleistet. Dazu gehörte das Zuschneiden der DIN-A 4 Blätter zu DIN-A 5 Größen (da so die Schülerzeitung handlicher wurde) und das Heften der 15 Blätter zu einer Zeitung im arbeitsteiligen Verfahren: Die einzelnen Blätter wurden der Reihe nach auf Tische gelegt, der erste Schüler legte 5 Blätter übereinander, gab sie dem Nebenmann weiter,

der wiederum 5 Blätter dazulegte usw. Am Ende der Reihe saßen zwei Schüler und hefteten die Schülerzeitung (Fließbandimitation).

d) Ergebnisse des Projektes

Das Projekt Schülerzeitung und die Hinführung zu ihm hat sich aus folgenden Gründen gut bewährt:

1. Es war möglich, an einer in der Klasse vorfindbaren Leistungsfähigkeit anzuknüpfen. Dabei war der 17-jährige Schüler, der ansonsten sehr still und außer in Erdkunde und Geschichte wenig am Unterricht beteiligt war, so motiviert, daß er in den Arbeitslehrestunden, die jeweils in der 5. Stunde lagen, die Rolle des ‚Chefredakteurs‘ übernehmen konnte.

2. Da die Schüler ihre sprachlichen Fähigkeiten einsetzen konnten, wurde ihnen bewußt, daß sie etwas können, was auch außerhalb der Schule anerkannt wird.

3. Das Vermeidungsverhalten der Eltern wurde abgebaut, indem sie aufgefordert wurden, über sich zu berichten. (Wie ein später unter dem Thema Arbeitslehre durchgeführter Elternabend zeigte, ist dies gelungen. Das Problem der beruflichen Über- oder Unterschätzung der Kinder ist damit jedoch nicht gelöst.)

4. Die Schüler wurden durch das Projekt sensibilisiert, sich in Erwartungen anderer Menschen (der Zielgruppe der Schülerzeitung) hineinzuversetzen, die sie über sich informieren sollten. Dies bildet einen ersten Beitrag zur eigenen aktiven Integration.

5. Eine gelenkte Kooperation mit den Schülern anderer Klassen wurde geübt und dadurch ein Zusammengehörigkeitsgefühl bewußtmachbar.

6. Das Projekt war nicht nur – wie die meisten in der Literatur angeführten Modelle – ein Beispiel für den Bereich der Produktion, sondern zugleich eines für den der Dienstleistung. Berufe mit vorwiegend körperlicher (Drucker) bzw. geistiger Arbeit (Journalist), als auch Tätigkeiten, bei denen körperliche und geistige Anstrengungen gefordert werden, wurden sichtbar (Schriftsetzer).

7. Propädeutisch konnte bei diesem Projekt arbeitsteiliges Verfahren geübt werden, u.z. durch Verteilung der Aufgaben innerhalb der Klasse: Der 17-jährige Schüler sichtete und ordnete die verschiedenen Arbeiten der Mitschüler, der 15-jährige Schüler des 8. Schuljahres tippte die einzelnen Beiträge zu Hause in die Maschine, die anderen Schüler hatten jeweils in bestimmten Klassen für den rechtzeitigen Eingang der Beiträge zu sorgen. Es wurde klar, daß die Unachtsamkeit eines Schülers, z.B. beim Sortieren und Heften der einzelnen Blätter, die Arbeit der übrigen vergeblich machen kann.

8. Die Schülerzeitung wurde in ‚Massenproduktion‘ (150 Stück) hergestellt. Dadurch war der Bezug zur modernen Automation und Massenproduktion unserer Wirtschaft möglich. Die Bedeutung der Automation wurde

für die Schüler an folgendem erfahrbaren Vorgang sichtbar: Die einzelnen Beiträge wurden mit der Hand von allen geschrieben, dann in die Maschine getippt, danach von der Sekretärin auf Matrize geschrieben und gemeinsam abgezogen. So konnte der Weg von der handschriftlichen Herstellung eines Artikels zur automatischen Vervielfältigung in einem die eigene Leistung tangierenden Beispiel erlebt werden.

9. Spezifische Konsumgüter der Druckindustrie wurden besprochen: Die Tageszeitung ist nur einen Tag aktuell, die Rundfunkillustrierte eine Woche, das Rechenbuch ein Schuljahr, das Lexikon mehrere Jahre, ohne daß die Qualität darunter leiden darf.

10. Zeitung lesen und Bücher ausleihen (Schulbücherei) können Mittel zur Freizeitgestaltung sein.

11. Werbung und Konkurrenz am Beispiel der Druckindustrie³⁸ wurden erlebbar und verloren durch eigene Planung von Anzeigenaufnahme (zur ‚Mitfinanzierung‘ und zur zielgerechten Information z. B. über die Integrationsgruppe) ihre Anonymität.

12. Schulische Angebote wie die Benützung der Bücherei und des Fotolabors wurden neu angeregt.

13. Die verschiedensten Formen der Betätigungsbelohnung waren reichlich gegeben:

- a) innerhalb der Gruppe aufgrund einer persönlich vorbildlichen Leistung, die im Endeffekt allen zugute kam;
- b) durch die eigenen Eltern, die die Schülerzeitung zuhause lasen;
- c) durch die Mitarbeiter in den Gruppen der Tagesstätte und die Gesamtelternschaft, der die Schülerzeitung zugeschickt wurde;
- d) durch Besucher der Tagesstätte, denen die Zeitung ‚verkauft‘ wurde;
- e) die Teilnahme an einem im Schulverwaltungsblatt ausgeschriebenen Wettbewerb brachte den Schülern zwar keinen Preis, aber ein persönliches Anerkennungsschreiben des Kultusministers;
- f) die Stadtbücherei der Landeshauptstadt erbat ein Exemplar und bat um Zusendung auch der folgenden Ausgaben (dies bedeutete zugleich Verpflichtung zur Fortsetzung der Arbeit);

14. Die Freude und erfahrene Anerkennung der Schüler wirkte auch psychisch stabilisierend auf den Lehrer – es lohnt sich also doch . . .

15. Auch für Lehrer, die keine Werkpädagogen sind, besteht die Möglichkeit, Projekte wie dieses durchzuführen.

38 Vgl. Gerstenberger et al: Produktion und Qualifikation, Bericht über den Pretest im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung – am Beispiel der Zeitungssetzerei – Soziol. Forschungsinstitut Göttingen, 1974, S. 89ff. Die hier vorliegenden Materialien ermöglichen eine exemplarische Entfaltung anhand dieses Themas für den Arbeitslehreunterricht.

2. *Wirtschaftslehre als Thema eines fachgebundenen Arbeitslehreunterrichtes mit dem Ziel einer propädeutischen Orientierung über die Wirtschaftswelt und Sozialgesetzgebung*

Während das Projekt Schülerzeitung lief, begann der Versuch, mit dem von J. Muth und J. Fiévet herausgegebenen Heft *Wirtschaftslehre 1*³⁹ einen ersten elementaren Einblick in das Wirtschaftsgeschehen unserer Zeit im Rahmen eines fachgebundenen Arbeitslehreunterrichtes zu vermitteln. Das benützte Wirtschaftslehreheft eignete sich für den Unterricht in dieser Klasse deshalb, weil es einmal dem reflexions- und handlungsbezogenen Aspekt von Wirtschaften als arbeitsteiliger Bedürfnisbefriedigung nicht entgegensteht und zum anderen so aufgebaut ist, daß es den Schülern elementare Wirtschaftsprozesse anschaulich und in kleinen Schritten darbietet und zugleich dem Lehrer die Möglichkeit gibt, angesichts der Heterogenität der Population die Selbsttätigkeit der Schüler in Einzel- und Gruppenarbeit zu fördern. Es zeigte sich dabei, daß auch bei bestimmten unterrichtlichen Inhalten Arbeitsmaterial der Volksschule und nicht nur der Lernbehindertenschule für die praktische Unterrichtsarbeit herangezogen werden kann, wenn der Lehrer die behinderungsspezifischen Lernbesonderheiten bei ihrer Applizierung einkalkuliert und adäquate Lernhilfen gibt. Dies um so mehr, als unsere Zielgruppe in ihrem Lernverhalten nicht mit dem der Sonderschule L identisch ist, sondern durch eine Störung der Informationsverarbeitungsprozesse i. w. S. charakterisiert wird.

Da das Wirtschaftslehreheft mit einer ‚Fallstudie‘ aus der Druckindustrie beginnt, war eine fließende Verknüpfung mit dem Projekt Schülerzeitung gegeben.

In Fortführung der Themen ‚Das Verhältnis von Preis, Kosten und Gewinn‘ und ‚Die Einteilung des Taschengeldes‘ zielt das Heft 2 dieser Reihe⁴⁰ konkret auf den Einzelnen als Konsumenten. Dementsprechend steht die Befähigung zu planvoller Hauswirtschaft im Vordergrund. Für die Schüler meiner Klasse bildete auch hier handlungsbezogenes Lernen den unterrichtspraktischen Ausgangspunkt zur Ermöglichung der Vermittlung reflexionsbezogener Kompetenzen. Folgende im Heft *Wirtschaftslehre 2* ausgewiesene Themen ‚Der Preisvergleich‘, ‚Im Selbstbedienungs-Supermarkt‘, ‚Zeichen, die dem Verbraucher helfen‘, verdichteten sich zu einem Vorhaben⁴¹, das unter dem Thema ‚Backwaren‘ stand. Hierbei wurde formal der von Jahn, Caspers, Nowozimski⁴² erarbeitete Projektaufbau zugrunde gelegt, der um

39 Muth, J. und Fiévet, J.: *Wirtschaftslehre 1*, 1969.

40 Borghaus, H., Muth, J., und Fiévet, J.: *Wirtschaftslehre 2*, 1970.

41 Die ansonsten synonym gebrauchten Termini Projekt und Vorhaben lassen hier eine begriffliche Differenzierung unter dem Aspekt der zeitlichen Umfänglichkeit zu.

42 Jahn, J., Caspers, A., Nowozimski, A.: *Hinführung zur Arbeitswelt, Modell-Projekte*, 1968.

den Bereich „Sozial-kommunikative Kompetenz“ erweitert wird. Dies nachfolgend in Kürze dargestellte Vorhaben soll als Beispiel dafür dienen, wie sich aus dem wirtschaftskundlichen Bereich der Arbeitslehre erfahrungs-, anschauungs- und vorstellungsfördernde fächerübergreifende Vorhaben und Projekte entwickeln lassen:

	Vorhaben – Backwaren –
Werkstück:	Marmorkuchen (Topfkuchen, Gugelhupf)
Werkstoff:	Mehl, Eier, Zucker, Backpulver, Schokolade, Milch
Arbeitsbegleitende Techniken:	Lesen des Rezeptes, Kalkulation (günstige Einkaufsmöglichkeiten), Arbeitsbericht (Vorgangsbeschreibung), Decken des Kaffeetisches
Arbeitsorganisation:	Arbeitsvorbereitung: Rezeptwahl, Einkaufen (mit Einkaufszettel gegen Verführungen im Supermarkt)
Sozial-kommunikative Kompetenz:	Angemessene Reaktionsformen auf undistanzierte Blicke und Fragen bezüglich der Körperschädigung in Geschäften und in der Öffentlichkeit antizipieren, negative Vorurteile vermeidende Krankheitsbezeichnung nennen können (cerebrale Kinderlähmung statt frühkindliche Hirnschädigung)
Betriebe:	Haushalt, Einzelhandelsbäckerei, Großbäckerei
Berufe:	Hausfrau, Bäcker, Verkäuferin
Wirtschaftspolitische Aspekte:	Vergleich von selbstgebackenen mit gekauften Backwaren unter dem Aspekt maschineller Fertigung versus Handarbeit, Berechnung der Eigenkosten, Preisvergleich, Geschmacksvergleich, Bedeutung hauswirtschaftlicher Fertigkeiten zur Selbstversorgung auch für Jungen, Diätetik und das Geschäft (Werbung) mit der Reformkost.

Bei aller Befähigung des Schülers zu einem kritisch-reflexiven Konsumverhalten in bezug auf eine kompetentere Nutzung begrenzter Mittel im Hinblick auf alternative Verwendungsmöglichkeiten, ist es aber zugleich Aufgabe der Wirtschaftslehre als einem wesentlichen Teilgebiet einer Arbeitslehre, die in der von uns dargelegten offensiven Körperbehinderten-Pädagogik gegründet ist, unter Berücksichtigung der nicht nur durch Zeiten der Nichtbeschäftigung charakterisierten negativen wirtschaftlichen Situation des Behinderten, den ihm zustehenden Anspruch auf Rehabilitierung, Reparation und Partizipation nicht als ein caritativer Hochherzigkeit zu dankendem Almosen zu verdeutlichen, sondern als einen durch den Rechtsstaat verbürgten, dem Behinderten kraft Gesetz zukommenden Rechtsanspruch. Daraus ergibt sich die Verpflichtung, die Schüler mit den ihnen durch die Sozialgesetzgebung garantierten Rechten und Ansprüchen vertraut zu machen und Kontakte mit Sozial- und Rechtsämtern sowie mit Behindertenverbänden und deren Rechtsberatungsstellen zu knüpfen.

Anlässlich eines von der Schule mitzubegründenden Antrages beim Sozialamt bezüglich der Anschaffung einer elektrischen Schreibmaschine zum häus-

lichen Gebrauch für einen Schüler gewann dieser Problemkreis für die Klasse Aktualität. Als hilfreich erwiesen sich dabei für diesen nicht nur in der Sonderpädagogik als Desiderat ausgewiesenen Bereich von Schule und Recht die in der Körperbehindertenzeitschrift „Leben und Weg“⁴³ regelmäßig veröffentlichten Rechtsinformationen.

3. Ermöglichung von Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip und fachspezifischer Beitrag aufgrund eines fachgebundenen und fächerübergreifenden Arbeitslehreunterrichtes

Ausgehend von dem Projekt Schülerzeitung, der Arbeit mit dem Wirtschaftslehreheft und dem Vorhaben Backwaren konnte nun die Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt als Unterrichtsprinzip und fachspezifischer Beitrag leichter und selbstverständlicher (sowohl für Schüler als auch den Lehrer) verwirklicht werden, da jetzt dieser Bereich in den Fragehorizont von Lehrer, Schüler und Eltern getreten war; nicht zuletzt dadurch, daß der Stundenplan mit wöchentlich zwei Stunden das Fach Arbeitslehre auswies.

Aus dem Kanon der Unterrichtsfächer, die insgesamt angesprochen sind, sei hier stellvertretend der Religionsunterricht herangezogen und auf seine vielfältigen sinnvollen Möglichkeiten zur Verfolgung unseres Zieles sowohl als Unterrichtsprinzip als auch durch seinen gegebenen fachspezifischen Beitrag hingewiesen. Auf den Religionsunterricht rekurrieren wir deshalb, weil für dieses Fach in erfreulichem Maße Materialien zur Verfügung stehen, die den Komplex Arbeit, Beruf, Wirtschaft und Freizeit thematisieren⁴⁴. Es hat jedoch den Anschein, daß diese Materialien aufgrund eines vulgär-religiösen Vorurteils dem Fach Religion gegenüber häufig nicht zur Kenntnis genommen werden. Aus ähnlich subjektiven Gründen wird vielfach versäumt, die Schüler

43 – Sozialhilfe – Selbsthilfe Körperbehinderter e.V.: Leben und Weg. Zeitschrift der Begegnung und Integration der Behinderten. Krautheim/Jagst.

44 Vgl. Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland: Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht in Sonderschulen für Lernbehinderte – Entwurf 1973, z. B. S. 114f: Als verantwortlicher Bürger in Wirtschafts- und Arbeitswelt, S. 116: Als verantwortlicher, mündiger Bürger am Arbeitsplatz. S. 117f: Arbeitslosigkeit und das Recht auf Arbeit. S. 119: Arbeitsunfähigkeit und das Recht auf Arbeit. – Dieser Lehrplan, der unter dem Aspekt einer Sinn- und Handlungsfähigkeit erschließenden Lebenshilfe erarbeitet wurde und mit ausformulierten Lehr- und Lernzielen, Themen, Inhalten und Medien versehen ist, kann den in unserer Arbeit analysierten Richtlinien zur Arbeitslehre bei weitem zum Vorbild gereichen. Verwiesen sei auch auf die theologisch-didaktischen und sozialpolitischen Überlegungen zu dargestellten Unterrichtsversuchen von I. Hiller-Ketterer in: Kind-Gesellschaft-Evangelium, 1971, sowie auf die Unterrichtsmodelle von I. Hiller-Ketterer und J. Thierfelder in: Leistung und Gerechtigkeit, 1972.

über den Religionsunterricht in kirchliche Jugendgruppen zu integrieren und ihnen und ihren Eltern dadurch den gesamten diakonischen Bereich der Kirchen zu erschließen, der aufgrund seiner institutionell gesicherten sozial-diakonischen Aktivitäten eine verlässliche Kontinuität garantiert.

Als fachspezifischer Beitrag neben der Verfolgung der Thematik Arbeitslehre als Unterrichtsprinzip in den übrigen Fächern wurde im Religionsunterricht dieser Klasse mit dem Thema „Soziale Gerechtigkeit oder Almosen“⁴⁵ der Bereich staatlicher und kirchlicher Entwicklungshilfe erarbeitet und dadurch allererste Grundvorstellungen zu Problemen der Weltwirtschaft gewonnen. Erlebnismäßig war diese Thematik durch die Sammlungen „Brot für die Welt“ und „Adveniat“ während der Advents- und Weihnachtszeit eingebettet und durch Plakate visualisiert. Thematisiert wurde das Recht auf humane Gestaltung des Lebens und auf sinnvolle Tätigkeit und Arbeit am Beispiel der Verelendung in der Dritten Welt. Dies erfolgte in Anlehnung an die von E. Meueler erarbeitete Situation in Brasilien. Erkenntnisleitendes Interesse bildete die Solidarisierungsfähigkeit der Betroffenen und Informierten als Grundbedingung zur Realisierung sozialer Gerechtigkeit. Von hieraus wurde die Frage der Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit in der BRD und im Lebenskreis der Schüler virulent. Ohne nun die Schüler zu Kritiklosigkeit verleiten zu wollen und ihre zukünftige Lebenssituation als unveränderbar zu akzeptieren, wurde jedoch der Unterschied, der ihnen durch das – wenn auch immer wieder reformbedürftige – Netz sozialer Sicherung der BRD garantiert ist, verdeutlicht. So konnten die Schüler zur Beteiligung an den Sammlungen „Brot für die Welt“ und „Adveniat“ aus Gründen der Solidarisierungsbefähigung gegenüber dem Hilfebedürftigen – als welchen sie sich selbst gemeinhin zu sehen gewohnt sind – motiviert werden.

Dabei erwies sich als psycho-hygienisch hilfreich und soziales ethisch motivierend, dem Problemkreis „Humane Lebensgestaltung“ und „Recht auf Arbeit“ unter Absehung der eigenen persönlichen Befindlichkeit der Schüler am Beispiel der Dritten Welt und sozialer Randgruppen in der BRD näherzutreten. Dieses Vorgehen war zugleich eine Entscheidung sowohl gegen ein Harmonisierungs- als auch gegen ein Konflikt-Modell. Besser geeignet erschien hingegen eine pragmatisch-realistische Information, die den behinderten Schüler auf der Basis der Zur-Kennntnis-Nahme und der Befähigung zu kompetentem Umgang des für ihn Erreichten nicht hindert, seine Lage weder vor dem Hintergrund früherer Behindertengenerationen noch der oftmals durchaus ungünstigeren Situation anderer Behinderten und sozialer Randgruppen, noch

45 Als Material liegen hierzu vor: E. Meueler: Soziale Gerechtigkeit, Einführung in die Entwicklungsproblematik am Beispiel Brasiliens und der Bundesrepublik, Textbuch und Materialien, 1971; dazu die vom Autor verfaßten didaktischen Erläuterungen zum Textbuch, 1971. 1972 erschien, herausgegeben von E. Meueler eine Evaluation der curricularen Arbeitshilfe „Soziale Gerechtigkeit“ unter dem Titel „Lernbereich Dritte Welt“.

gar der Lebenssituation der Menschheit, insbesondere der behinderten, in der Dritten Welt zu sehen. Eine pragmatisch-realistische Informiertheit über den Stand und das Zustandekommen des bisher Erreichten ermöglicht eine angst-freiere, psychisch stabilisierende, handlungsbezogene Auseinandersetzung mit den bei weitem noch nicht befriedigend gelösten Aufgaben der Rehabilitation und Integration als dies ein lediglich von utopisch-beglückenden Zielen ge-banntes Konflikt-Modell zu leisten vermag, das seine Irrelevanz der gegen-wärtigen Generation gegenüber eloquent kaschieren muß. Die gleiche Ein-schätzung gilt auch einem Harmonisierungs-Modell, das weitergehende als die gegenwärtig Behinderten zugestandenen Ansprüche für überflüssig bezeichnet.

Beiden Modellen ist als Konsequenz Fatalismus gemein. Ihm muß durch eine aktivierende pragmatisch-realistische Sichtweise entgegengewirkt werden, die das gegenwärtige und zukünftige Leben des Behinderten, so wie es ist, ernst nimmt, ihn befähigt, ihm standzuhalten, ohne damit diesem Leben unterworfen zu werden.

Es zeigt sich hier, wie über das Prinzip und den je fachspezifischen Beitrag der Thematik der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt eine Annäherung an jenen Kernpunkt schulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit bei Körperbe-hinderten ermöglicht wird, den wir mit psycho-sozialer Stabilisierung bezeich-net haben. Dazu gehört auch, daß dem Behinderten geholfen wird, seine aus caritativer Überbetreuung Befriedigung schöpfenden Bedürfnisse einzuge-stehen und zu verarbeiten. Aber auch die unbewußte Angst vor der Behinde-rung und dem Behindert-Sein, die vielen nicht-behinderten Menschen eignet und ihr unangemessenes Sozialverhalten mitbedingt, kann in Verbindung dieser Thematik am Beispiel und der Erfahrung der alltäglichen Realität, auch der des Schülers mit mentaler Behinderung, verdeutlicht werden, um von die-sem Hintergrund her die aktive Übernahme der dominierenden Rolle im Um-gang mit Nicht-Behinderten zu ermöglichen, die ihnen den Zugang zum behin-derten Menschen in den privaten, öffentlichen und beruflichen Bezügen er-leichtert.

4. Berufswunscherziehung als Berufswahlpropädeutik

Erstes Ziel des Unterrichtsversuches war gewesen, die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt insgesamt in den Fragehorizont der Schüler (und des Lehrers) zu bringen und damit zugleich das bei Eltern und Erziehern konstatierte Ver-meidungsverhalten abzubauen.

Dies erfolgte durch das Projekt Schülerzeitung, den Wirtschaftslehreunter-richt, durch das Vorhaben — Backwaren — sowie durch die Verfolgung des Prinzips und des je fachspezifischen Beitrags von Arbeitslehre im Kanon der Unterrichtsfächer.

Dabei dienten die auf der Basis sozialer Kommunikationsfähigkeit erar-beiteten handlungs- und reflexionsbezogenen Unterrichtsinhalte und Lern-

arrangements eines integrierten mehrperspektivischen Arbeitslehreunterrichtes als spezifische Beiträge all jener dominant durch die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt strukturierten Lebensbezüge u. z. im Blick auf die für den behinderten Schüler durch den Fächerkanon einer offensiven Körperbehinderten-Pädagogik insgesamt intendierte lebensrelevante allgemeine schulische Welterschließung.

Diese im Bereich vorberuflicher Erziehung und Bildung der Arbeitslehre erfolgende Welterschließung, die auf optimale Rehabilitation und solidarisierungsfähige Integration gerichtet war, geschah auf der Grundlage einer kontinuierlichen Vermittlung von Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten. Wiewohl sie nicht primär berufs-leistungsbezogener Provenienz entsprang, bestand ihre sozial-integrierende psycho-hygienische Aufgabe nichtsdestoweniger in der Motivation und Befähigung zu individueller und/oder gesellschaftlich sinnvoller Tätigkeit und Gestaltung, die als zentrales Anliegen die Generierung des Berufswunsches und das Recht auf Arbeit zum Gegenstand hatte.

Da die Berufswahl dem Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsgrundbildungsjahr der Sekundarstufe II vorbehalten bleiben muß, zielte der propädeutische Berufswahlunterricht der Sekundarstufe I auf Berufs- bzw. Berufsfeldorientierung und die in diesem Zusammenhang für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung notwendig zu leistende Berufswunscherziehung⁴⁶.

Wurde bereits innerhalb der vorlaufend referierten Teilbereiche des Arbeitslehreunterrichtes versucht, insbesondere jene explorativer Aktivität inhärente Betätigungsbelohnung zu verwirklichen und Selbstvertrauen zu wecken, so schien es unter dem Aspekt der Berufswunscherziehung angebracht, dort wo es sinnvoll möglich war, berufsbezogene Konsequenzen zu ziehen.

Deshalb wurden unter Bezug auf die von E. Wokeck⁴⁷ erarbeitete Erkundung der heimatlichen Arbeits- und Wirtschaftswelt schrittweise und in didaktischem Bezug mit den übrigen Arbeitslehrebereichen berufskundliche Themen erarbeitet, in deren Verlauf

– Eltern über ihre Berufstätigkeit berichteten und an ihrem Arbeitsplatz aufgesucht wurden;

⁴⁶ Berufswahl wird somit als Prozeß begriffen, demzufolge es nicht Aufgabe der Sekundarstufe I ist, durch zu frühe Spezialisierung begründete Berufsentscheidung einzulegen, sondern während dieser Schulstufe als Berufswahlpropädeutik auf das Allgemeine (Schlüsselqualifikationen, Berufswunsch) bezogen zu bleiben (materialer, entwicklungsbegleitender Aspekt), wenngleich dieses Allgemeine gemäß den Lernbedürfnissen des behinderten Schülers hier nur induktiv aus dem je Speziellen hervorgehen kann (formaler, entwicklungsorientierter Aspekt), um dann in der Sekundarstufe II aufgrund möglicher Erprobungen während des Berufsvorbereitungs- bzw. Berufsgrundbildungsjahres über eine begründete Berufsfeldwahl zunehmend die spezielle Berufswahl deduktiv zu ermöglichen.

⁴⁷ Wokeck, E.: Die Erkundung der heimatlichen Arbeits- und Wirtschaftswelt. In: Brübach, K.: Hinführung zur Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialwelt (II), 1970, S. 15ff.

- eine berufskundliche Ausstellung des Arbeitsamtes besucht wurde und dabei Kontakt mit dem zuständigen Berufsberater für Behinderte aufgenommen werden konnte;
- Betriebsbesichtigungen und Erkundungen geplant und durchgeführt wurden und
- ein Betriebspraktikum anliefe.

In diesem Zusammenhang boten Betriebsbesichtigungen und betriebliche Praktika als Schwerpunkte extramuraler Aktivitäten⁴⁸, die sich aus dem unterrichtlichen Kontext der Arbeitslehre im Blick auf die von uns intendierte Berufswunscherziehung ergaben, zunehmend Gelegenheit zur Berufsorientierung unter dem doppelten Aspekt möglichen beruflichen Tätigsein-Könnens, u. z. einmal im Sinne von „diese Tätigkeit könnte ich auch ausführen“ und zum anderen „es gibt vielfältige Tätigkeitsbereiche, wo ich später arbeiten könnte“. Es entspricht in der Konsequenz der Erkenntnis der von uns vertretenen Theorie offensiver Körperbehinderten-Pädagogik und -Rehabilitation, daß nur auf der Basis der Vermittlung eines begründeten Vertrauens in eigene Könnensformen und dem Wissen um die in der Gesellschaft gegebenen Leistungsmöglichkeiten der behinderte Mensch in die Lage versetzt wird, das ihm permanent mit Pseudoargumenten (wie dem der Nichterfüllung von Arbeitsplatzanforderungen) strittig gemachte Recht auf Arbeit, als dissoziale Ausgliederungstendenz seiner Umwelt zu entlarven. Nur durch diesen immer wieder aufs neue zu vollziehenden Akt der Bewußtmachung wird er der inhumanen Impertinenz unserer Gesellschaft widerstehen können und jene behinderungsstereotype Rollenzuschreibung nicht internalisieren, die darin besteht, daß sie dem Behinderten aufoktroyieren möchte, er selbst habe als Arbeitskraft minderer Güte die Vorenthaltung von Arbeit zu verantworten.

Angesichts dieser Situation bieten Betriebsbesichtigungen und betriebliche Praktika die Chance, die in unserer Sozietät herrschenden Normen und Werte schrittweise zu korrigieren, zumal sozietäre Interaktionsweisen keine konstanten, sondern prinzipiell beeinflussbare und veränderbare Größen darstellen. Es kommt deshalb jeder extramuralen Aktivität, die mit behinderten Schülern unternommen wird, eine sozialerzieherische Wirkung zu, die in ihrem Minimum in der Demonstration der Präsenz von Behinderung und Behinderten im Gesichtsfeld der Sozietät besteht. Daß darüber hinaus Betriebsbesichtigungen und betriebliche Praktika geeignet sind, sowohl bei der jeweiligen Betriebsleitung als auch bei den Beschäftigten negative Vorurteile in bezug auf die Arbeitsfähigkeit und Beschäftigungsmöglichkeit von Behinderten abzubauen, unterstreicht die sozialintegrierende Relevanz dieser schulischen Maßnahmen⁴⁹.

48 Andere Schwerpunkte liegen bei Informationsbesuchen beim Sozialamt, beim Rechtsamt oder bei den Behinderten-Verbänden.

49 Um Betriebe zur Durchführung von Betriebsbesichtigungen und betrieblichen Praktika zu gewinnen, hat es sich als zweckmäßig und hilfreich erwiesen, Kontakt mit den

Auf der Grundlage vorgenannter Überlegungen erfolgte anlässlich der Überweisung der Klassenspende für „Brot für die Welt“, in thematischem Zusammenhang mit „Bargeldlosem Zahlungsverkehr“ die Besichtigung einer kleinen Bankfiliale. Unter dem Gesichtspunkt der Berufsorientierung wurde bei dieser Betriebsbesichtigung der Tätigkeitsbereich des Kassierers als ein über das Bankwesen hinaus vorhandener Arbeitsbereich erörtert. Dabei war die in der Regel im Arbeitsleben erforderliche Konzentrationsfähigkeit und Zuverlässigkeit⁵⁰ als Schlüsselqualifikation multipler Verwendbarkeit den Schülern am Beispiel dieses Tätigkeitsbereiches, zu dem sie aus eigenem Umgang mit Geld Erfahrungen mitbrachten, zwanglos deutlich zu machen.

Daß der 15 Jahre alte Schüler des 8. Schuljahres als Verwalter der Klassenkasse im Tätigkeitsbereich des Kassierens nach dieser Betriebsbesichtigung für sich eine berufliche Chance sah, war Anlaß, den von ihm geäußerten Wunsch nach beruflichem Tätigseinkönnen prinzipiell zu verstärken, ohne ihn dabei auf die Tätigkeit eines Kassierers bei Bank oder Sparkasse zu fixieren.

Deshalb wurden Arbeitsfelder erarbeitet, in denen der Umgang mit Geld, aber auch mit Waren und Materialien, jene gelegentlich der Betriebsbesichtigung aufgewiesene Konzentrationsfähigkeit und Zuverlässigkeit erfordern.

Ziel solcher Art propädeutischen Berufswahlunterrichtes, der, wo es möglich ist, Berufsorientierung mit Berufswunscherziehung verbindet, ist es auch, beim Schüler eine pragmatisch-realistische Selbsteinschätzung herbeizuführen. Gleichwohl ist es, wie wir begründen konnten, nicht Aufgabe dieses Unterrichtes, eine vordergründige Berufsfindung zu betreiben, die sich lediglich verkürzt an den augenblicklichen Neigungen (die durch Unter- und Überschätzung sowie durch Fremdsuggestion bedingt sein können) und den momentanen Eignungen (die gemäß dem dynamischen Begabungsbegriff als entwickelbar zu begreifen sind) orientieren könnte und sich unter Hinweis auf das in der Regel fortgeschrittene Alter der Schüler unter selbst gesetzten Zeitdruck stellt, der Chancen verbaut, statt Chancen zu eröffnen.

Berufswunschbezogene pragmatisch-realistische Selbsteinschätzung ist somit nicht mit einer Arretierung des Schülers in seinen Schwächen und Stärken zu verwechseln, sondern muß, worauf auch G. Merzbacher jüngst hingewiesen hat, „als Aufforderung verstanden werden, etwas dafür oder dagegen zu tun. Aufgabe der Schule ist es, die notwendigen Hilfen anzubieten“⁵¹.

örtlichen Logen, Rotary-, Lions- und Roundtable-Clubs aufzunehmen, die dem Pädagogen nicht nur als diskrete Kumulation der Hautevolee und Hautefinance aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft imponieren dürfen, sondern er kann, soll und muß solche Vereinigungen bei ihrem Selbstverständnis als social-service-clubs ernst nehmen – wie sich denn insbesondere an der Bereitschaft, zur beruflichen Integration Behinderter beizutragen, die Geister scheiden lassen und erkennbar wird, wer sich des Behinderten als publicity-trächtigem Etikette zur Selbstdarstellung anbiedernd bemächtigen will und wo solidarisches Engagement zu erwarten ist.

50 Vgl. Mertens, D.: a.a.O., S. 40.

51 Merzbacher, G.: a.a.O., S. 120.

Es geht also hierbei darum, dem Schüler ihm mögliche gewünschte berufliche Tätigkeitsbereiche – unter bestimmten Voraussetzungen – als durchaus erreichbar aufzuweisen. Dabei ist es wichtig, daß diese möglichen Tätigkeitsbereiche als erstrebenswert akzeptiert werden, so daß sich für deren Erreichung auch Anstrengungen lohnen⁵². Anstrengungen, die in der Bereitschaft zu intensiver schulischer Arbeit bestehen und weiterführende Bildungsbereitschaft, insbesondere eine qualifizierende Ausbildung⁵³, ggf. in einem Berufsbildungswerk, mit einschließen.

Daß diese Anstrengungsbereitschaft immer wieder vielfältigen Gefährdungen ausgesetzt ist, darf nicht übersehen werden.

Vor allem die Möglichkeit als ‚Sozialfall‘ aus cartativer Betreuung Befriedigung zu schöpfen, sei hier erwähnt, zumal der behinderte Schüler zu diesbezüglichen Einstellungen und Haltungen angesichts des relativ hohen Grades an Nichtbeschäftigung von Behinderten – selbst nach erfolgreicher Ausbildung – nachgerade gedrängt wird. Es zählt zu den schwierigsten Aufgaben, vor die Lehrer und Erzieher gestellt sind, solche durchaus ‚logischen‘ schulischen Leistungsverweigerungen, die ihre Wurzeln in einer resignativen Perspektivlosigkeit haben und nicht, wie man meinen könnte, in einer masochistischen Disposition des Behinderten begründet liegen, zu überwinden. Hier ist der Unterrichtende gefordert, einsichtig zu machen, daß das Engagement und die Energie die der Schüler aufbringt, seiner Existenz als Behindertem gilt. Einer Existenz, die im Blick auf vorangegangene Behindertengenerationen durchaus als veränderbar gesehen werden kann, so daß sich solidarische Aktivität lohnt und auf Hoffnung möglich wird. Denn schulisches Lernen und qualifizierte berufliche Ausbildung, auch wenn sie zuerst nur in eine Werkstatt für Behinderte führen, haben ihren Sinn darin, daß durch sie gezielte Lernprozesse in Gang gesetzt werden können, die die Intelligenz-, Persönlichkeits- und Sozialentwicklung fördern. Allerdings darf das Wissen um das semper aliquid haeret nicht zum Freibrief für den Pädagogen werden, die traditionelle Buch- und Stillsitzschule neu zu legitimieren. Vielmehr bleibt es seine Aufgabe – und darin besteht sein Berufsethos – eine lebensqualifizierende Auslese der Welt durch das Medium seiner Person auf den Schüler

52 Vgl. ebd.

53 Auf die Notwendigkeit einer qualifizierten Berufsausbildung weisen auch die 1977 erschienenen „Materialien zur beruflichen Integration behinderter Jugendlicher“ (Kurzfassung) von K.G. Specht hin: „Insgesamt verfügen nur 41 v. H. der Körperbehinderten über eine abgeschlossene Berufsausbildung, womit sie die niedrigste Ausbildungsquote aller untersuchten Behindertengruppen aufweisen“. (Unberücksichtigt blieb bei diesem Vergleich die Gruppe der Geistigbehinderten). Des weiteren ist aus dieser empirischen Untersuchung des Ausbildungs- und Berufsverlaufs von Sonderschulabgängern aus den Jahren 1967 bis 1969, deren Erhebung im Winter 1974/75 abgeschlossen wurde, ersichtlich, welch deutliche „positive Einflüsse ... von einer abgeschlossenen Berufsausbildung ... auf die Berufszufriedenheit“ ausgehen (S. 100f).

wirken zu lassen, wobei der erziehlich-pädagogischen Intensität und der didaktisch-methodischen Kompetenz der Grad einer *conditio sine qua non* zukommt. Denn nur indem der Pädagoge die subjektiven Interessen und aktuellen Bedürfnisse des Schülers aufnimmt und dessen spezifisches, modifizierbares individuelles Lernverhalten berücksichtigt, wird er in der Lage sein, die für den Schüler lebensbedeutsamen Lernerfordernisse zu vermitteln⁵⁴.

Deshalb erfolgten die mit dieser Klasse durchgeführten Betriebsbesichtigungen als Konsequenz einer ganzheitlich-integrierten mehrperspektivischen Unterrichtsanlage u. z. als Demonstration ‚vor Ort‘ des im Arbeitslehreunterricht Erarbeiteten (Besuch bei der Bankfiliale), bei welcher Gelegenheit auch erlebnisbezogen so etwas wie ‚Betriebs- und Arbeitsatmosphäre‘ erfahren werden sollte (so weckte der Kassierer im kugelsicheren Schalter Assoziationen an den Bankraub im Krimi). Ohne Arbeit und Beruf als etwas prinzipiell Gefährliches und dem Menschen Feindliches zu brandmarken, schien es mir aber im Blick auf die angestrebte Integration dieser Schüler in die Welt der Nichtbehinderten bedeutsam, sie auch darauf hinzuweisen, unter welchen physischen und psychischen Bedingungen hier gearbeitet wird. Dies ließ sich insbesondere während eines vierwöchigen Erholungsaufenthaltes im Saarland bei der Besichtigung einer Glashütte für Industrieglaserzeugnisse vermitteln, wo die Schüler Gelegenheit hatten, einer nach dem anderen einen Blick in die ca. 40 m lange Schmelzwanne zu werfen und die Hitze, in der dort tagtäglich Menschen arbeiten, am eigenen Leibe zu erleben.

Durch diese mehr allgemein auf das Erlebnismäßige ausgerichteten Betriebsbesichtigungen (Bäckerei und Supermarkt in Verbindung mit dem Vorhaben – Backwaren –) und Besuche am Arbeitsplatz (z. B. bei Eltern, die in der Klasse über ihre Tätigkeit berichtet hatten) wird die Beobachtung geschult und werden Fragen geweckt.

Angesichts der Heterogenität der Klasse war es aber nötig, insbesondere den Schülern des 7. Schuljahres vor Durchführung der jeweiligen Besichtigung Beobachtungshinweise zu geben, wie es denn aufgrund der beeinträchtigten Informationsverarbeitungsprozesse geboten ist, Betriebsbesichtigungen als gezielte Aspekterkundungen durchzuführen, bei denen nur ein besonders interessanter Aspekt, etwa als Ergänzung eines Projektes oder zur Erhellung eines Problemkreises zum Gegenstand genommen wird. Wie aus dem oben Berichteten deutlich wird, kann durchaus eine mehr erlebnismäßig angelegte Betriebsbesichtigung mit einer Aspekterkundung verbunden werden; aufgrund der gebotenen inneren Differenzierung muß dies sogar meistens erfolgen. Es

54 Wenn auch die Hochschulen in ihrer gegenwärtigen Struktur keine pädagogischen Alleskönner produzieren können, so bleibt doch die Forderung nach dem kompetenten Klassenlehrer in den besonderen Lernbedürfnissen körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung (erst recht bei integrierter Beschulung) begründet. Life-long-learning mußte darum auch dem Pädagogen möglich sein! Hierfür werden obligatorische und fakultative Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zunehmend notwendig.

ist jedoch zu beachten, daß die Schüler nicht durch auf sie zukommende Reizüberflutung überfordert werden – hier ist weniger oft mehr!

Als gezielte Aspekterkundung wurde in Verbindung mit dem Projekt Schülerzeitung die Besichtigung eines örtlichen Jugendbuch-Verlages geplant und durchgeführt. Nach Abschluß des Projektes Schülerzeitung konnte hier auf überschaubarem und auch für Körperbehinderte begehbarem Raum, die Entstehung eines Buches, vom Papierlager an, über die Setzerei, Druckerei und Buchbinderei erkundet werden. Leichtere Arbeitsvorgänge, wie sie von den Schülern in der Buchbinderei beobachtet wurden, veranlaßten einen der 15 Jahre alten Schüler des 7. Schuljahres zu der Äußerung, daß er hier wohl in den Ferien mal arbeiten könne, um sich etwas Geld zu verdienen.

Unter dem auch von *Begemann* empfohlenen Aspekt der ‚Einheit von schulischem Projekt, Erkundung und Praktikum‘⁵⁵ wäre es nun durchaus interessant gewesen, in diesem Betrieb mit einem Praktikum zu beginnen. Wenngleich sich dies nicht realisieren ließ, erschien es doch angebracht, die bei den Schülern geweckte Neigung zur Teilnahme am Produktionsprozeß aufzunehmen. Deshalb begann in Verbindung mit der Werkstatt für Behinderte ein anfänglich zweistündiger Unterrichtstag im Betrieb (UTB), bei dem den Schülern unter Anleitung eines in der Ausbildung Behinderter erfahrenen Meisters die Möglichkeit geboten wurde, ‚probeweise in einem Betrieb mitzutun und so die berufliche und menschliche Atmosphäre unmittelbar zu erfahren‘⁵⁶. Anders als während eines 3 oder 4-wöchigen Betriebspraktikums besteht während des Unterrichtstages im Betrieb die Möglichkeit, den Übergang in die betriebliche Situation in Fortführung der praktischen Unterrichtsarbeit fließend zu gestalten.

Durch die schrittweise Annäherung an die Arbeits- und Berufswelt (durch Projekt, Betriebserkundung, Unterrichtstag im Betrieb, Betriebspraktikum) wird vor allem vermieden, die Schüler durch Überforderung zu entmutigen. Aus diesem Grund erweisen sich zur Durchführung des Unterrichtstages im Betrieb ‚geschützte‘ Arbeitsplätze (Werkstätten für Behinderte, Altenwerkstätten, Lehrwerkstätten etc.) als besonders geeignet, weil hier eher behindertengerechte Arbeitsplätze vorhanden sind, aber auch in der Regel qualifiziertes Personal.

In diesem die psychische Stabilisierung fördernden ‚halbernten‘ Rahmen einer Werkstatt für Behinderte konnten die Schüler meiner Klasse unter fachkundiger Anleitung erste betriebsnahe Erfahrungen und praktische Einsicht-

55 Begemann, E.: Behinderte – eine humane Chance, a.a.O., S. 122; zugleich sei auf die bei Begemann dargestellte und auf die sonderpädagogische Situation bezogene Diskussion der Konzepte, Erfahrungen und Ergebnisse mit Betriebsbesichtigungen, -erkundungen und Betriebspraktika verwiesen (s. S. 114–134).

56 Stolze, H.: Körperbehinderte Mädchen im Beruf. Untersuchung zur Frage der Berufsfindung und Berufsausbildung körperbehinderter Mädchen. Zit. nach Wolfgart, H.: Berufsausbildung bei Körperbehinderten, a.a.O., S. 93.

ten bezüglich der Arbeit im industriellen Produktionsprozeß gewinnen. Gleichzeitig bestand Gelegenheit, die eigene Leistung innerhalb einer größeren Gruppe von Behinderten einzuordnen. So war denn auch der älteste Schüler der Klasse überrascht, wie gut er – trotz seiner starken Behinderung – innerhalb einer Produktionskette den ihm zugedachten Arbeitsanteil manuell und zeitlich bewältigen konnte. Eine weitere, besonders für die Beurteilung der Arbeitsteilung, der Automatisierung und der Fließbandproduktion in der Industrie wichtige Einsicht war, daß ein stereotyper Arbeitsvorgang durch seine Wiederholung ermüdend wirkt. Es war nicht allzu schwierig, z. B. einen Phasenprüfer richtig zu montieren, vielmehr bestand die Schwierigkeit darin, auch den 20. und 40. richtig zusammenzusetzen. Hier wurde eine Einsicht, die bereits beim Heften der Schülerzeitung bewußt geworden war, in der realen Situation eines Betriebes deutlich, daß nämlich der kleinste Fehler innerhalb eines arbeitsteiligen Produktionsvorganges dazu führen kann, daß gleichsam im Fließbandverfahren Ausschuß produziert wird. Die Schüler machten aber mit der Zeit die durchaus beglückende Erfahrung, daß sie in der Lage sind, die von ihnen – gleichwohl individuell differenziert – erwartete Leistungsfähigkeit erbringen zu können.

Es ist verständlich, daß sich aus den im Unterrichtstag im Betrieb gewonnenen Erfahrungen produktive Impulse für die Unterrichtsarbeit ergaben. Sie erstreckten sich insbesondere auf Fragen nach der Humanisierung der Arbeit (Arbeitsteilung und ihre Grenzen, Arbeitsplatzgestaltung^{57,58} Erholungspausen im Betrieb) und auf kompensatorische Freizeitaktivitäten.

Unter dem Aspekt der Berufswunscherziehung bleibt aber als wesentliches Ergebnis des UTB festzustellen, daß die Schüler hierdurch ein gestärktes Selbstvertrauen und berufliche Zuversicht gewonnen haben. Als Beispiel hierfür mögen zwei Aufsätze des 17-jährigen Schülers des 8. Schuljahres dienen, die in Form und Inhalt den positiven Entwicklungsschritt eines Vierteljahres widerspiegeln (s. nächste Seite).

Wir haben bereits auf die empirisch nachgewiesenen positiven psychohygienischen Einflüsse einer abgeschlossenen Berufsausbildung hingewiesen, die der vom Institut für Freie Berufe an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführten Untersuchung zur beruflichen Integration behinderter Jugendlicher⁵⁹ zu entnehmen sind, zugleich aber feststellen

57 Hierzu eignet sich vorzüglich die Dokumentation der Bundesanstalt: Technik im Dienst der Rehabilitation Behinderter, 1976. Neben zahlreichen Coloraufnahmen behindertengerechter Arbeitsplätze vermittelt der Band bildliche Informationen über behindertengerecht eingerichtete Kraftfahrzeuge und Wohnanlagen.

58 Hier waren durchaus Gespräche über die Gefahr der Monotonie bei Fließbandarbeit möglich, aber auch über präventive und kompensatorische Maßnahmen.

Vgl. Weber, N.H.: Arbeitslehre und Berufsgrundbildung. 1974, S. 75.

59 Specht, K.G.: Materialien zur beruflichen Integration behinderter Jugendlicher, a.a.O., S. 100.

U -Warum ich Tontechniker werden möchte.

Warum Ich Tontechniker werden möchte hat folgende Gründe.

~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ Ich habe mir • vor etwa zwei Jahren
X einen Tonbandgerät gekauft, außerdem überlege ich gerne und X Erfinde
ich auch gerne ~~xxx~~ . Ich habe zwar keine ~~ganz~~ genaueren Vorstellungen.
Man ~~XXXX~~ Kann in ~~in~~ ^{drei} ~~XXX~~ Spalten als Tontechniker gehen. D Rudfunk,
Fernsehen oder in einer ~~XX~~ Schallplattenfirma.

Als Tontechniker braucht man c die a Mittlerereife die ich leider nicht
X habe. xHier in Göttingen ~~ngibt~~ keine ~~XX~~ Möglichkeiten.

~~XXXXXX~~ Das nächstliegende wäre Hamburg oder ~~XXXXXXXXXX~~ Frankfurt.

Für mich * als Körperbehinderter ~~ist~~ ist ~~ben~~nahe zu unmöglich diesen
Beruf aus zu üben.

Alsoy+ bIX ist g für mich so etwas wie ein Traumberuf ...

Wie andere Schulen, so haben wir uns auch entschlossen ein Betriebspraktikum zu machen.

Jeden Donnerstag gehen und fahren wir nach Haus IV

Dort werden wir in zwei Gruppen aufgeteilt.

Ich möchte vor allem von dem berichten, was ich tue.

Ich baue Phasenprüfer zusammen.

Das geht so: Als erstes kommt die Kohle in den vorgefertigten Schraubenzieher. Dann eine Birne. Bei der Feder, die nun hinzugefügt wird, muß man aufpassen, denn sie hat zwei Seiten. Die etwas dickere Seite muß nach oben, damit der Kontakt hergestellt wird. Um eine Feder in die Hand zu bekommen, braucht man schon etwas Geschicklichkeit.

Nach der Feder kommt eine Halterung, wie bei Kugelschreibern, mit einer Schraube befestigt, damit man den Phasenprüfer in die Brusttasche stecken kann.

Zum großen Teil haben wir die Phasenprüfer in Team-work produziert. Bis jetzt hat mir das Praktikum gezeigt, daß ich in meiner Lage doch später etwas herstellen kann, um mir etwas Geld zu verdienen.

müssen, daß nur 41 v. H. der Körperbehinderten eine abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen. Diese Situation macht die Richtung, in die Berufsorientierung und Berufswunscherziehung zielen deutlich. So war denn auch unter diesem Aspekt, und nicht um eine bestimmte Berufsentscheidung herbeizuführen, geplant, in Fortführung des UTB ein zusammenhängendes 3–4-wöchiges Betriebspraktikum zu veranstalten. In Form einer von der Schule gelenkten epochenweisen Mitarbeit in Bereichen der handwerklichen und industriellen Produktion, des Dienstleistungsgewerbes oder der Verwaltung sollte sich das im UTB gewonnene Selbstvertrauen neuen Anforderungen stellen. Selbstverständlich besteht bei der Durchführung solcher Praktika wiederum die Notwendigkeit der individuellen Differenzierung für jeden einzelnen Schüler. Aber auch je nach den lokalen Gegebenheiten, kann die Skala von der Werkstatt für Behinderte, über die begrenzte Teilnahme an Berufsvorbereitungslehrgängen oder in einer Lehrwerkstatt bis zur Tätigkeit in einer regulären Arbeitsstelle streuen.

Immer aber muß das Betriebspraktikum den Charakter haben, daß es den Wunsch nach beruflichem Tätig-sein verstärkt und nicht durch verfrühten übermächtigen Druck der Arbeits- und Berufssphäre diesen Wunsch unterdrückt. Das setzt voraus, daß die intendierte Tätigkeit sinnvoll, informativ, interessant und motivierend ist und daß während des Praktikums hinreichende soziale Kommunikationschancen geboten werden. Gerade die Gelegenheit zu sozialer Kommunikation, die dem Schüler neue Möglichkeiten der Reflexion und bewußten Steuerung eigenen und fremden Verhaltens bietet, bei allem aber doch in einem relativ ‚geschützten‘ Rahmen verläuft, bietet die Chance, sich in der Übernahme der dominierenden Rolle im Umgang mit anderen zu üben.

Allerdings muß der Lehrer während des Betriebspraktikums die dialektische Spannung von Helfen und Selbständig-werden-lassen wagen, zumal er im Gegensatz zum UTB hier nicht permanent anwesend sein kann. Es ist aber zu bedenken, daß dem Schüler nicht mit der Ermäßigung von Ansprüchen gedient ist, sondern nur mit ihren Modifikationen auf seine spezifische Situation hin.

Da sich die Klassenstruktur veränderte, durch Überweisung und Integration sowohl des 15-jährigen Schülers des 8. als auch des 16-jährigen Schülers des 9. Schuljahres in eine reguläre Hauptschule und die verbleibenden Schüler in einen neuen Klassenverband eingegliedert wurden, den eine neue Lehrkraft führte, entfiel das geplante Betriebspraktikum mit dieser Klasse.

Wenn auch die Planung des Betriebspraktikums nicht praktisch realisiert werden konnte, so bestätigen doch die Konsequenzen, die aufgrund eines vom Südwestdeutschen Rehabilitationszentrum für Kinder und Jugendliche in Neckargmünd durchgeführten Betriebspraktikums gezogen werden, unsere Intention. Aus dem Bericht über dies Betriebspraktikum, das jedoch mit körperbehinderten Haupt- und Realschülern durchgeführt wurde, geht hervor, daß sich insbesondere unser Leitziel der Entwicklung ‚sozialintegrierungs-

fähiger psychischer Stabilität* auch für diese körperbehinderten Haupt- und Realschüler als relevant erwiesen hat. So ist denn in dem Bericht über das Betriebspraktikum – von dem die Schüler als positiv berichten, daß sie sich in dessen Verlauf über Belastungen am Arbeitsplatz klarer wurden, aber auch Dinge tun konnten, die sie sich vorher nicht zutrauten⁶⁰ – als Resümee festgehalten: „Insgesamt gesehen scheint das größte Problem die nicht abschätzbare Reaktion fremder Menschen auf die Behinderung gewesen zu sein“⁶¹.

Diese bei körperbehinderten Haupt- und Realschülern wie auch bei lernbehinderten Körperbehinderten gleichermaßen durch sozialkommunikative Unzulänglichkeiten gekennzeichnete Situation erfordert zu ihrer Behebung einen ganzheitlich-integrierten mehrperspektivischen Unterricht. Eine Unterrichtsmaßnahme für sich allein vermag die benötigten relevanten Kompetenzen nicht zu erzielen. Zwar besitzt auch eine interessante praktische Tätigkeit während der Dauer eines Betriebspraktikums einen Wert in sich, aber erst als integrierte unterrichtliche Maßnahme kommt ihr die Funktion eines Mittels zum Zweck der Generierung von Vertrauen in eigene Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten zu, auf welcher Grundlage dann sozialintegrationsfähige psychische Stabilität angestrebt und die Übernahme der dominierenden Rolle im Umgang mit Nicht-Behinderten entwickelt werden kann.

Das Betriebspraktikum als Teil der vorberuflichen Erziehung und Bildung, die der Arbeitslehreunterricht mit der Hinführung zur Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt leisten möchte, bietet als eine auf das Leben bezogene extramurale Aktivität dem Pädagogen Anlaß, immer wieder mit den eigentlichen Problemen, Schwierigkeiten und Nöten seiner Schüler konfrontiert zu werden und mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln auf sie zu reagieren.

In diesem Sinne ist Arbeitslehre als didaktisches Zentrum des für das Leben des körperbehinderten Schülers mit Lernbehinderung Relevanz beanspruchenden Allgemeinen, soweit es dominant durch die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt bestimmt wird, weiter zu entfalten und als Teil der intendierten lebensrelevanten schulischen Welterschließung zu strukturieren. Daß dabei unter Beachtung der Prinzipien einer Theorie der offensiven Körperbehinderten-Pädagogik schrittweise ein systematischer Unterricht möglich wird, der die Bedürfnisse des Schülers berücksichtigt, sollte aus dem dargestellten Unterrichtsversuch ersichtlich geworden sein, auch unter Berücksichtigung der Tatsache, daß im Rahmen der bisherigen Beschulung dieser Klasse der hier entfalteten Thematik eine marginale Position zukam.

Betrachten wir die heutige berufliche Situation dieser fünf ehemaligen Schüler, so verdeutlicht sie in geradezu exemplarischer Weise das gegenwärtig Körperbehinderten mögliche Spektrum beruflicher Rehabilitation und Integration:

60 Stiftung Rehabilitation – Information für Fachkräfte der Rehabilitation, Heidelberg, Mai 77, S. 6.
61 Vgl. ebd. S. 5.

a) Die beiden ‚Ehemaligen‘ des 7. Schuljahres sind in einer Werkstatt für Behinderte ohne qualifizierte Berufsausbildung als Montagehelfer tätig. Innerhalb dieser Werkstatt arbeitet der eine von ihnen z. Z. in einer Lötgruppe, der andere (der zusätzlich an einer nicht korrigierbaren leichten zentralen Sehschwäche leidet) ist gegenwärtig mit der Montage von Fahrrädern beschäftigt.

b) Der ehemals 17-jährige Schüler des 8. Schuljahres arbeitet heute als Büropraktiker in der Tagesstätte für Behinderte, die er früher besuchte und füllt eine 1/3 Stelle aus.

c) Der damals 16-jährige Schüler des 9. Schuljahres beendet z. Z. nach Abschluß der Hauptschule und längerer Krankheitsdauer eine Ausbildung (Lehre) als Siebdrucker.

d) Der vormals 15-jährige Schüler des 8. Schuljahres absolvierte nach erfolgreicher Beendigung der Hauptschule eine Lehre als Bürokaufmann. Er übt diesen Beruf voll aus, führt als Körperbehinderter ein Kraftfahrzeug und leitet einen äußerst aktiven Integrationskreis mit.

Sieht man den jetzigen beruflichen Status dieser ehemaligen Schüler unter dem Aspekt gegenwärtig möglicher optimaler Rehabilitation und Integration, so ist festzustellen, daß er auf den Ersteindruck hin annähernd erreicht zu sein scheint bei den unter c) und d) genannten.

Es zeigt sich dabei, daß dieses Ergebnis möglich wird durch eine Verlängerung der Schulzeit und eine Intensivierung des Unterrichts, die gleichwohl verbunden ist mit dem Versuch, sowohl einer die individuelle als auch die kollektive psycho-soziale Situation Behinderter reflektierenden Erziehungsarbeit und eines die spezifischen Lehr- und Lernbedürfnisse des Schülers berücksichtigenden didaktisch-methodischen Unterrichts, der nicht durch die Gewährung lediglich eines Bildungsexistenzminimums in psychischer, manueller und geistiger Hinsicht den behinderten Schüler seines legitimen Rechtes auf Erziehung und Bildung beraubt.

Bei näherem Zugriff ergeben sich aber nicht nur tarifrechtliche Probleme für diesen Personenkreis, so daß institutionell abgesicherte, die individuelle Bereitschaft zur Aktivität motivierende Angebote von Beratung und Hilfe nötig sind.

Im Blick auf die restlichen ehemaligen Schüler (b und a) aber wird das Versagen der bisherigen Konzeption traditioneller Körperbehinderten-Pädagogik und -Rehabilitation deutlich.

So wäre bei dem damals ältesten Schüler der Klasse, der erst im Alter von 11 Jahren eingeschult worden war, bei rechtzeitiger und angemessener Therapie und Beschulung, durch präventive, reedukative, korrektive und kompensatorische Maßnahmen⁶², das ihm mögliche Optimum sowohl in physischer als auch in psychisch-intellektueller Hinsicht erreichbarer geworden.

62 Vgl. Solarová: Mehrfachbehinderte, a.a.O., S. 263.

Die Problematik in ihrer Gänze aber weisen die unter a) aufgeführten ehemaligen Schüler auf, die ohne Ausbildung und in extremer wirtschaftlicher Abhängigkeit sind. Bei ihnen treten neben schulpädagogisch verursachten Schäden die faktischen Grenzen unseres gegenwärtigen Systems beruflicher Rehabilitation und Integration zutage, unter dem all jene Körperbehinderten mit Lernbehinderung zu leiden haben, deren eingeschränkte Lernfähigkeit während der Schulzeit nicht behoben werden konnte und die als Lernbehinderte in den Prozeß der beruflichen Rehabilitation eintreten. Ihr Platz ist beinahe zwangsläufig die Werkstatt für Behinderte, die sich jedoch bislang noch nicht hinreichend als qualifizierende Rehabilitationsinstanz begreift. Hinzu kommt, daß auch die Werkstatt für Behinderte unter der anhaltenden wirtschaftlichen Rezession zu leiden hat, die sich für die Werkstatt, in der die beiden ehemaligen Schüler beschäftigt werden, dahingehend auswirkt, daß vornehmlich einfachste Montagearbeiten als Aufträge an diese Werkstatt abgegeben werden. Dies ist nach Aussagen der Werkstatt mit ein Grund dafür, daß diesen beiden Beschäftigten keine andere als Montagehelfertätigkeiten angeboten werden.

Es ist aber kurzschlüssig, aufgrund der gegenwärtigen Erfahrung, derzufolge Behinderte, selbst mit einer qualifizierten Berufsausbildung, nur schwer auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden, hier keine qualifizierende Ausbildung und Teilausbildung zu vermitteln. Gerade aufgrund der durch die Behinderung bedingten verlängerten Erziehungsbedürftigkeit, und auch weil im 2. und 3. Lebensjahrzehnt die Lernkapazität noch entwicklungsfähig bleibt, da „es im Laufe der Zeit zu einer geistig-seelischen Nachreife kommen kann“⁶³, bedarf es des behindertengerechten Ausbaues berufsbildender Maßnahmen. Insbesondere für den Personenkreis der Körperbehinderten mit Lernbehinderung ist es notwendig nach dem Prinzip des Baukastensystems durch einzelne aufeinander aufbauende Stufen von Teilqualifikationen das training for the job zu einem training by the job werden zu lassen, um dadurch dem behinderten Menschen die ihm mögliche optimale berufliche Qualifikation zu vermitteln. In der Tat erfordert dies, wie die Bundesanstalt für Arbeit ausführt, „von allen an der Berufsausbildung Beteiligten Geduld“⁶⁴; von welcher gilt, daß sie nur zu erwarten ist bei vorhandener kritischer Sachkompetenz all jener Berufsberater, Psychologen, Werkmeister, Ausbilder und Pädagogen, die mit der beruflichen Rehabilitation befaßt sind. Sie müssen fähig und willens sein, den Rehabilitanden in seiner förderbaren Individualität zu begreifen, so daß mögliche Erwartungskongruenzen zwischen Rehabililitand und Ausbildungsinstitution, die durch das geringe Niveau bedingt sein können, auf dem der Behinderte z. Z. Anforderungen erfüllt, nicht dazu führen, daß er Gefahr läuft „geringer qualifizie-

63 Bundesanstalt für Arbeit: Mehr wissen über die Berufswahl, a.a.O., S. 32.

64 Ebd.

rende Ausbildungsmöglichkeiten zugewiesen zu bekommen⁶⁵. Insbesondere bei dem organisch umfänglicher behinderten ehemaligen Schüler, scheint sich, bedingt durch kumulative schulische, berufliche und familiäre Benachteiligungen, eine potentielle Devianzkarriere zu verstärken. Dies ist um so bedauerlicher, als er es war, der im Anschluß an die nach Abschluß des Projektes Schülerzeitung durchgeführte Aspekterkundung eines Jugendbuch-Verlages dort arbeiten und Geld verdienen wollte.

Es sei darum in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Realisierung der schrittweisen beruflichen Rehabilitation und Integration mental beeinträchtigter Körperbehinderter hingewiesen, der sich auch und gerade die Berufsbildungswerke zu stellen hätten. Wie eine von mir durchgeführte Befragung ergab, kommen die Berufsbildungswerke der Verpflichtung zur beruflichen Ausbildung dieser Rehabilitationsgruppe bei weitem nicht nach⁶⁶. Gleichwohl hat der Gesetzgeber mit § 48 des Berufsbildungsgesetzes und mit § 42 der Handwerksordnung Sonderausbildungsmöglichkeiten für Behinderte geschaffen. Die Praxis zeigt jedoch, daß diese Möglichkeiten nicht aufgegriffen werden⁶⁷. Um so mehr ist es Aufgabe der Berufsbildungswerke, gerade für unseren Personenkreis modellhaft aufzuzeigen, welche Tätigkeitsgebiete für einzelne Gruppen von Behinderten besonders geeignet sind und wie diese Tätigkeitsgebiete durch entsprechende Ausbildungsgänge für behinderte Jugendliche am besten erschlossen werden können⁶⁸.

Es ist aber erfreulich festzustellen, daß jüngere Überlegungen zur Auswahl des Ausbildungsangebotes in Berufsbildungswerken für behinderte Jugendliche⁶⁹ die Meinung teilen, daß ‚Lehrinhalte verschiedener Art (etwa in Form der Ausbildungsordnung) methodisch-didaktisch auf die besonderen Bedürfnisse des Personenkreises der Behinderten zuzuschneiden sind‘ und ‚daß das Angebot für die berufliche Bildung behinderter Jugendlicher nur interdisziplinär und nur in einem mehrstufigen Verfahren zusammengestellt werden kann‘⁷⁰.

65 Prucker, Chr.: a.a.O., S. 306.

66 Selbst das 1976 in Betrieb genommene Berufsbildungswerk des Annastifts in Hannover nimmt, wiewohl annähernd die Hälfte der körperbehinderten Schüler der Sonderschule des Annastifts im Lernbehinderten-Zug gefördert werden muß, diesen Personenkreis nicht auf.

67 Vgl.: Joeressen, W. und Zeidler, B.: a.a.O., S. 311. Auch eine Befragung aufgrund des Verzeichnisses „Ausbildungseinrichtungen für Behinderte“ (hrsg. v. der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1975) zeigte für unsere Zielgruppe deutlich diese Tendenz.

68 Brinkmann, Chr., Gierse, L.: Zum Bedarf an Berufsbildungswerken für behinderte Jugendliche, Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, S. 94.

69 So etwa der gleichnamige Diskussionsbeitrag von F. Stooß in: Die Rehabilitation, 1976, S. 27ff.

70 Ebd. S. 35. Es ist im übrigen erfreulich festzustellen, daß auch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit die in der Berufsausbildung Behinderter gesammelten Erfahrungen, die methodisch-didaktisch in der Waldorfpädagogik gründen, als gute Ansätze zur Kenntnis nimmt. Vgl. dazu S. 32.

Es wird darum notwendig sein, daß bei den in Aussicht gestellten Neuüberlegungen darauf gedrungen wird, die berechtigten Bedürfnisse jener Körperbehinderten mit Lernbehinderung zu berücksichtigen. Denn so erfreulich die Tatsache zu bewerten ist, daß dem Personenkreis Behinderter insgesamt im Hinblick auf seine berufliche Rehabilitation und Integration Beachtung geschenkt wird, so muß doch die Gefahr deutlich gesehen werden, daß sich, wie vordem die Schulpädagogik, nun auch die Berufspädagogik zu leicht nur dem durchschnittlich und überdurchschnittlich begabten Behinderten zuwendet.

Es kann in einem sozialen Rechtsstaat nicht länger geduldet werden, daß man die Chancen zur beruflichen Integration für körperbehinderte Schüler mit Lernbehinderung als nahezu aussichtslos bezeichnen⁷¹ muß.

Es gilt darum die Prinzipien einer Theorie offensiver Körperbehinderten-Pädagogik, die in ihrer Relevanz für die berufliche Integration körperbehinderter Schüler mit Lernbehinderung bis zum Ende der Sekundarstufe I in dieser Arbeit entfaltet wurden, weiter zu verfolgen und sie unter dem Aspekt rehabilitativer Pädagogik für die folgenden Bildungsstufen zu modifizieren.

71 Bundesarbeitsgemeinschaft der Clubs Behinderter und ihrer Freunde e.V. in einem Schreiben vom 27.4.76 an den Verfasser.

Literaturverzeichnis

- Abé, I. et al.: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973.
- Albert, W.: Lösung des Schwerbeschädigtenproblems durch Arbeit. Berlin 1956.
- Annastift 1897–1972: Festschrift zum 75jährigen Bestehen, Hannover 1972.
- Bach, H.: Unterrichtslehre L. Berlin 1971.
- Grundprobleme der Berufsbildung behinderter Jugendlicher. In: Bach, H. et al.: Berufsbildung behinderter Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg 1971.
 - Berufsbildung geistigbehinderter Jugendlicher. In: Bach, H. et al.: Berufsbildung behinderter Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg 1971.
 - Behinderte Jugendliche in der Berufsschulzeit. Z. Heilpäd. 1971.
- Bach, H. et al.: Berufsbildung behinderter Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg 1971.
- Bach, H. (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975.
- Bach, H./Thiersch, H.: Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher – Probleme der Kooperation zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Z. f. Päd. 13. Beiheft, 1977.
- Bachmann, W.: Lernbehinderte in der Berufsschule. Berlin 1969.
- Baethge, M.: Ausbildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.
- Baier, H. et al.: Das soziale Rekrutierungsfeld der Sonderschullehrer. Z. Heilpäd. 1975.
- Balzer, B. und Rolli, S.: Sozialtherapie mit Eltern Behinderter. Weinheim 1975.
- Bartsch, E.: Die Bedeutung des Unterrichtstags in der Produktion für die Entwicklung und Förderung der Hilfsschüler. Berlin (DDR) 1967.
- Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrplan für die Schulen für Lernbehinderte, geistig Behinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige in Bayern. Bd. I. München 1971.
- Begemann, E.: Zur Aufgabe der Didaktik für körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Z. Heilpäd. 1969.
- Grundprobleme eines Bildungsplanes der Schule für Körperbehinderte. In: Wolfgart, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
 - Die Geschlechtlichkeit Körperbehinderter als pädagogische Aufgabe. In: Wolfgart, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
 - Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft. Berlin 1973.
- Behrens, F.: Das Projekt „Arbeit“ in der Grundschule. München 1974.
- Bergner, H.: Betriebs- und Sozialpraktikum im 9. Schuljahr. Stuttgart 1969.
- Beschel, E.: Aufgaben des Sonderschulwesens in Beziehung zur industriellen Arbeitswelt heute und morgen. In: Bracken, H. v. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.
- s. v. Geschichte der Hilfsschule. In: Heese, G. und Wegener, H. v. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 1969³.
- Bläsig, W.: Die Rehabilitation der Körperbehinderten. München/Basel 1967.
- Vorbereitung und Durchführung einer nachgehenden Hilfe für Körperbehinderte aus der Sicht der Sonderschule für Körperbehinderte. In: Vorbereitung und Durchführung der Eingliederung von Körperbehinderten in Beruf und Gesellschaft. Arbeitstagung des Verbandes deutscher evangelischer Anstalten für Körperbehinderte und des Verbandes katholischer Anstalten für Körperbehinderte in Deutschland. 13. bis 15. April 1971 in Mainz.
 - Arbeitslehre. In: Bläsig, W. et al.: Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972.
- Bläsig, W., Jansen, G.W., Schmidt, M.H.: Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972.

- Bleidick, U.: Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: Z. Heilpäd. 1973.
- Zur Lage der Lehrplanerstellung für Lernbehindertenschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Z. Heilpäd. 1973.
- Borghaus, H., Muth, J., Fiévet, J.: Wirtschaftslehre 2. Düsseldorf 1971².
- Bracken, H. v.: Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt 1968.
- Brandt, W.: Regierungserklärung vom 13.1.1973. Bonn 1973.
- Brinkmann, Chr., Gierse, L.: Zum Bedarf an Berufsbildungswerken für behinderte Jugendliche. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart 1974.
- Brübach, K. (Hrsg.): Hinführung zur Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialwelt (II). Hannover 1970.
- Buchkremer, H.: Ansatz einer Theorie der Subsidiären Erziehung. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik. Seewetal 1976.
- Bundesanstalt für Arbeit: Berufe für behinderte Jugendliche. Wiesbaden 1968².
- Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste. Nürnberg 1975.
 - Mehr wissen über die Berufswahl. Informationen für Eltern behinderter Jugendlicher. Nürnberg 1975.
 - Ausbildungseinrichtungen für Behinderte. Nürnberg 1975.
 - Vorläufiger Lernzielkatalog der Berufsberatung für die Berufswahlvorbereitung. Nürnberg 1975.
- Bundesanzeiger. Jg. 23, Nr. 64. Köln 1971.
- Bundesarbeitsblatt. Jg. 23, Nr. 3. Stuttgart 1972.
- Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung: Informationen. Berlin 1973.
- Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung. Sozialpolitische Informationen. Bonn 1977.
- Burger, E.: Arbeitspädagogik, Geschichte-Kritik-Wegweisung. Leipzig 1932².
- Busemann, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte. Basel 1959.
- Bußhoff, L.: Der Lernzielkatalog der Berufsberatung für die Berufswahlvorbereitung. In: Die Arbeitslehre. 1976.
- Cramer, D.: Arbeitslehre in der Sonderschule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 1972.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Folge 3. Stuttgart 1959.
- Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. Folge 7/8. Stuttgart 1965.
 - Gutachten zum beruflichen Ausbildungs- und Schulwesen. Folge 7/8. Stuttgart 1965.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.
- Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
 - Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 1974.
 - Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart 1974.
- Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission: Begabung und Lernen. Stuttgart 1969².
- Sonderpädagogik 1–7. Stuttgart 1973–1975.
- Dibbern, H. Kaiser, F.J., Kell, A.: Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Bad Heilbrunn 1974.
- Dicke, W.: Den Körperbehinderten steht die Welt offen. Göttingen 1960.
- Die Arbeitslehre: Zeitschrift für die Didaktik der technisch-ökonomisch-politischen Aufgabe der Schule. Stuttgart.
- Diemer, A., Frenzel, J.: Fischer Lexikon Philosophie. Frankfurt 1958.

- Dörr, J.: Berufswünsche und Berufschancen körperbehinderter Jugendlicher. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Band 2. Neuburg-Weier 1973.
- Esser, F.O.: Soziale Einstellungen von Schulkindern zu körperbehinderten Mitschülern. Eine empirische Situationsanalyse mit Folgerungen für die Strukturierung „integrativer“ Gruppen. Rheinstetten 1975.
- Fintelman, K.J.: Die Hibernia Schule. Stuttgart 1968.
- Fischer, K.G.: Polytechnische Erziehung. Göttingen 1970.
- Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. Informationen 1965–1975. Arbeitsbericht anlässlich des 10jährigen Bestehens. Köln 1975.
- Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen. Rheinstetten 1976.
- Fourastié, J.: Die 40 000 Stunden. Düsseldorf 1968.
- Freiburg, G.: Probleme der Arbeitslehre an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Z. Heilpäd. 1971.
- Ziel, Inhalt und Unterrichtsverfahren der Arbeitslehre in der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Vetter, K.F. (Hrsg.): Polytechnischer Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Berlin 1973.
 - Arbeitslehre in der Sonderschule für Lernbehinderte – Begriffe, Probleme, Erfahrungen. In: Sonderpädagogik 1974.
 - „Hinführung zur Arbeitswelt“, „Arbeitslehre“ oder „Polytechnik“. In: Zeitschrift Sonderschule in Niedersachsen 1974.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Richtlinien und Lehrpläne Band VI. Sonderschulen. Regensburg 1975.
- Fröhlich, A. und Loch, G.: Körperbehinderten-Schulmodell. In: Die Rehabilitation 1976.
- Geißler, Kh.A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. München-Basel 1974.
- Georgens, J.D. und Deinhardt, H.M.: Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Leipzig 1861 und 1863.
- Gerstenberger, F. et al.: Produktion und Qualifikation. Bericht über den Pretest im Rahmen der Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung – am Beispiel der Zeitungssetzerei. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Göttingen 1974.
- Giesecke, H.: Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien für den Lernbereich „Gesellschaftskunde, Sekundarstufe I. In: Neue Sammlung 1973.
- Görs, D. und Werner, P. (Hrsg.): Arbeitslehre und Schulpolitik. Was Lehrer nicht lernen sollen. Frankfurt und Köln 1976.
- Goffmann, E.: Stigma. Frankfurt 1972.
- Graf, S.: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Abé, I. et al.: Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1973.
- Gruhl, H.: Ein Planet wird geplündert, Frankfurt 1975.
- Habermas, J.: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit. In: Konkrete Vernunft, Festschrift für E. Rothacker. Bonn 1958.
- Häuser, K.: Volkswirtschaftslehre. Frankfurt 1967.
- Hahn, M.: Bedarf es einer besonderen Didaktik für die Sonderschule für Körperbehinderte? In: Wolfgart, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind imziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
- Hambitzer, M.: Schicksalsbewältigung und Daseinsmöglichkeit bei Körperbehinderten. Bonn 1962.
- Harbauer, H., Lempp, R., Nissen, G., Strunk, P.: Lehrbuch der speziellen Kinder- und Jugendpsychiatrie. Berlin, Heidelberg, New York 1971.

- Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band 2. Neuburgweier 1973.
- Haseloff, O.W.: Sozialpsychologisches zur These von der gegängelten Gesellschaft. In: Hochkeppel, W. (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie. München 1970.
- Heese, G.: Sprachgeschädigtenpädagogik. In: Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.
- Heese, G. et al.: Behinderte – inmitten oder am Rande der Gesellschaft, Berlin 1973.
- Heese, G. und Reinartz, A.: Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik. Berlin 1974.
- Heese, G. und Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, Berlin 1969³.
- Heide, E. u.a.: Politische Bildung in der Lernbehindertenschule. Berlin 1973.
- Heise, H.: Die entscholastisierte Schule. Stuttgart 1964².
- Hendricks, W.: Arbeitslehre in der Bundesrepublik Deutschland, Ravensburg 1975.
- Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1969².
- Hiller-Ketterer, I.: Kind-Gesellschaft-Evangelium, Theologisch-didaktische und sozialpolitische Überlegungen zu Unterrichtsversuchen in der Grundschule. Stuttgart-München 1971.
- Hiller-Ketterer, I. und Thierfelder, J.: Leistung und Gerechtigkeit. Stuttgart-München 1972.
- Hochkeppel, W. (Hrsg.): Soziologie zwischen Theorie und Empirie. München 1970.
- Horn, H.: Einstellungen und Reaktionen gegenüber Behinderten im sozialen Wandel. Z. Heilpäd. 1975.
- Hüttner, M.: „Arbeitslehre“ als „Wirtschaftslehre“. Wuppertal-Ratingen-Kastellaun 1970.
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972.
- Jacobs, K.: Lernbehinderte auf dem Weg in die Arbeitswelt. Bonn-Bad Godesberg 1975.
- Jahn, K., Caspers, A., Nowozimski, A.: Hinführung zur Arbeitswelt. Modellprojekte. Frankfurt 1968.
- Jansen, D.A.: Die Persönlichkeitsstruktur von Körperbehinderten. Weinheim 1975.
- Jansen, G.W.: Die Einstellung der Gesellschaft zu Körperbehinderten. Neuburgweier 1972.
- Verhaltenssteuerung. In: Bläsig, Jansen, Schmidt (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972.
 - Untersuchungen zur Effektivität des Schulfernsehprogramms der öffentlichen Fernsehanstalten bei körperbehinderten Kindern. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. Informationen 1965–1975. Köln 1975.
 - Forschungsergebnisse zur Psychologie körperbehinderter Kinder. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen, Rheinstetten 1976.
- Jantzen, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen 1974.
- Biographie, Zeitplan und schlechte Individuation – Versuch einer kritischen Anwendung von (Sèves) materialistischer Persönlichkeitstheorie auf die Analyse der sozialen Karrieren verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. In: Bach, H./Thiersch, H.: Die soziale Karriere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Z. f. Pädagogik 13. Beiheft 1977.
 - Die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung Behinderter. Jahrbuch für kritische Medizin. Bd. 1. Berlin 1976.
 - Werkstätten für Behinderte: Gesellschaftliche Integration geistig behinderter Menschen auf dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation in der beruflichen Rehabilitation in der Bundesrepublik, Z. Lebenshilfe 1977.

- Jetter, K.: Zur Problematik der Perzeptionsstörungen beim körperbehinderten Kind, In: Heese u. Reinartz (Hrsg.): Aktuelle Beiträge der Körperbehindertenpädagogik. Berlin 1974.
- Kindliches Handeln und kognitive Entwicklung. Bern, Stuttgart, Wien 1975.
- Joeressen, W. und Zeidler, B.: Berufsvorbereitende Maßnahmen für lernbehinderte Jugendliche, Z. Heilpäd. 1977.
- Johnson, D.J. und Myklebust, R.: Lernschwächen, Stuttgart 1971.
- Joks, A.: Der Einfluß des soziokulturellen Status der Eltern auf die Berufsbewährung cerebralgeschädigter debiler Jugendlicher, Phil.-Diss. Wien 1971.
- Jussen, H. (Hrsg.): Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe. München 1967.
- Kaiser, F.J.: Arbeitslehre, Bad Heilbrunn 1971².
- Kern, A. u.a.: Im Garten der Sprache, Teil II. Freiburg 1959.
- Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig-Berlin 1913².
- Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland: Lehrplan für den Religionsunterricht in Sonderschulen für Lernbehinderte, Entwurf, Dortmund 1973.
- Klafki, W., Schulz, W., Kaufmann, F.: Arbeitslehre in der Gesamtschule, Weinheim 1968.
- Klafki, W., Rang, A., Röhrs, H.: Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, Braunschweig 1972².
- Klauer, K.J.: Berufs- und Lebensbewährung ehemaliger Hilfsschulkinder, Berlin 1963.
- Kleber, Ed.W.: Versucht die Schule für Lernbehinderte nur die Rehabilitation für eine Elite? Z. Heilpäd. 1976.
- Klee, E.: Behinderten-Report, Frankfurt 1974.
- Behinderten-Report II, Frankfurt 1976.
- Kluge, K.J., Reinartz, A., Wittmann, B.: Das 9. Schuljahr in der Lernbehindertenschule, Berlin 1971.
- Kniel, A.: Schulische Integration als eine Voraussetzung für den Abbau von Vorurteilen gegenüber Behinderten, In: Heese, G. et al.: Behinderte – inmitten oder am Rande der Gesellschaft, Berlin 1973.
- Knura, G.: Sprachbehinderte und ihre sonderpädagogische Rehabilitation, In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 35, Sonderpädagogik 4, Stuttgart 1974.
- Kobi, E.E.: Grundfragen der Heilpädagogik und der Heilerziehung, Bern und Stuttgart 1972.
- Koch, H.: Auswirkungen der Mehrfachbehinderungen auf die Organisation der Körperbehindertenschulen, In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band 2, Neuburgweier 1973.
- Vorstellung zur beruflichen Eingliederung körperbehinderter Jugendlicher, In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten, Band 2, Neuburgweier 1973.
- Kohl, H.: Das Verhältnis von Arbeit und Freizeit oder Macht Freizeit frei? In: Diakonie 1977.
- Kongreßbericht des sonderschulpädagogischen Kongresses: Bildung als Existenzsicherung für Behinderte, Köln 1970, Neuburgweier 1971.
- Kretschmann, R.: Vergleichende Untersuchung über einige Aspekte des Lehrverhaltens in Haupt-, Lernbehinderten- und Heimsonderschulen anhand von Schülerbefragung und Expertenurteil, Z. Heilpäd. 1975.
- Kuhn-Barnett, W. et al.: Berufsvorbereitung bei lernbehinderten Jugendlichen, Berlin 1967.
- Kultusministerium von Niedersachsen, Richtlinien für die Sonderschulen für Lernbehinderte im Lande Niedersachsen, Hannover 1966.
- Richtlinien für die Schulen in Niedersachsen, Schulen für Lernbehinderte, Laatzen/Hannover 1972.

- Kultusministerium von Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Heft 40. Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf 1969.
- Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule. Heft 30. Wuppertal-Ratingen-Düsseldorf 1968.
- Kunert, S.: Prinzipien der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten. In: Bläsing, W., Jansen, G.W., Schmidt, M.H.: Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972.
- Verhaltensstörungen und psychagogische Maßnahmen bei körperbehinderten Kindern. Neuburgweier 1973.
 - Forschungsergebnisse in ihrer Relevanz zur Bildungspraxis. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen. Rheinstetten 1976.
- Langen, N.: Berufsbildung und Berufsfindung bei geistig behinderten Jugendlichen – eine empirische Studie zur prognostischen Validität von Eignungsvariablen. Dipl.-Arbeit. Päd. Hochschule Niedersachsen 1977.
- Laser, J.: Die Hinführung zur Arbeitswelt in der Sonderschule für Lernbehinderte. Bonn-Bad Godesberg 1970.
- Lehnert, K.F.: Die Bedeutung der Hand für die geistig-seelische Entwicklung von Kindern mit angeborenen Gliedmaßenfehlbildungen (Ergebnisse einer empirischen Untersuchung). In: Wolfgart, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
- Leyendecker, C.H.: Besonderheiten des Lernverhaltens Körperbehinderter – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen. Rheinstetten 1976.
- Lernverhalten behinderter Kinder. Eine vergleichende experimentelle Untersuchung zum Lernverhalten bei Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen. Rheinstetten 1977.
- Liegle, L.: Geistige Bildung und soziale Erziehung als Schwerpunkte der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten. Ein vergleichender Bericht. In: Neue Sammlung 1973.
- Litt, Th.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1959⁶.
- Lundt, P.V.: Zur Lebenssituation von Körperbehinderten. Berlin-Göttingen-Heidelberg 1962.
- Marrou, I.: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum, Freiburg-München 1957.
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart 1974.
- Merzbacher, G.: Berufswahlunterricht. Zur Neuorientierung der Arbeitslehre in der Schule für Lernbehinderte. Rheinstetten 1976.
- Meueller, E.: Soziale Gerechtigkeit. Textbuch und Materialien. Düsseldorf 1971.
- Soziale Gerechtigkeit. Didaktische Erläuterungen zum Textbuch. Düsseldorf 1971.
- Meueller, E. (Hrsg.): Lernbereich Dritte Welt. Evaluation der curricularen Arbeitshilfe „Soziale Gerechtigkeit“. Düsseldorf 1972.
- Michl, H.: Die funktionale Stellung des polytechnischen Lehrgangs im Berufswahlprozeß. Empirische Untersuchung der sozio-kulturellen Determinanten des Berufswahlprozesses mit 491 Schülern der polytechnischen Lehrgänge in Graz. Phil.-Diss. Graz 1971.
- Mickler, O., Dittrich, E., Neumann, U.: Technik, Arbeitsorganisation und Arbeit. Eine empirische Untersuchung in der automatisierten Produktion. Schriftenreihe des soziologischen Forschungsinstituts Göttingen, Frankfurt 1976.
- Möckel, A. (Hrsg.): Religionsunterricht als Lebenshilfe für lernbehinderte und geistigbehinderte Kinder und Jugendliche. Dortmund 1971.

- Hat die Schule für Lernbehinderte noch eine Chance? Z. Heilpäd. 1977.
- Mückenhoff, E.: Fach- oder Klassenlehrer an Sonderschulen für Lernbehinderte? Z. Heilpäd. 1975.
- Muth, J.: Die Aufgabe der Schule in der modernen Arbeitswelt. Essen 1968³.
- Muth, J., Fiévet, J.: Wirtschaftslehre 1. Düsseldorf 1969.
- Mutters, T.: s. v. Beschützende Werkstätten. In Heese, G. und Wegener, H. v. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 1969³.
- Nestle, W.: Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 1975.
- Netschajewa, W.G., Radina, E.J., Korsakowa, E.J.: Arbeitserziehung im Kindertagen. Berlin (DDR) 1971.
- Neumann, G.: Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre. Hannover 1973.
- Neumann, K.: Intelligenzverhalten körperbehinderter Kinder im Schulalter – Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V. (Hrsg.): Frühförderung körperbehinderter Kinder – Forschungsergebnisse und Zielsetzungen. Rheinstetten 1976.
- Niethammer, A. (Hrsg.) Berufsbildung und Allgemeinbildung. Neuburgweiler 1973.
- Osterland, M. et al.: Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD. Zwischenbericht im Rahmen des Projektes „Der Einfluß von Arbeits-sphäre und Freizeitbereich auf die Verhaltensweisen und das Bewußtsein von Industriearbeitern“. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Göttingen 1972.
- Patzig, G.: Bemerkungen über die Rolle der Philosophie in der Lehrerbildung. Neue Sammlung 1972.
- Pechstein, J.: Das Kind in der kinderarmen Familie. Der Kinderarzt 1977.
- Pohl, E.: Der Lernbehinderte im gegenwärtigen Schulsystem. Z. Heilpäd. 1971.
- Preuß, E.: Die Berufsstruktur in den Lesebüchern der Schule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 1977.
- Prucker, Chr.: Berufsfindung und Arbeitserprobung. Eine kritische Pilot-Studie zur Situation Behinderter im Rahmen der beruflichen Rehabilitation. Phil.-Diss. Regensburg 1976.
- Reble, A. (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Bad Heilbrunn 1964.
- Rich, A.: Christliche Existenz in der industriellen Welt. Zürich-Stuttgart 1964².
- Roth, F. (Hrsg.): Wege in die Arbeitswelt. Kaiserslautern 1970.
- Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1962².
- Roth, H.: Pädagogische Anthropologie I. Hannover 1971³.
- Pädagogische Anthropologie II. Hannover 1971.
- Roth, H. (Hrsg.): Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Hannover 1965.
- Technik als Element der Bildung. In: Roth, H. (Hrsg.) Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Hannover 1965.
- Begabung und Lernen. Stuttgart 1969².
- Rüegg, W.: Soziologie. Frankfurt 1969.
- Rumpff, H.: Gespräch mit Martin Wagenschein. Neue Sammlung 1976.
- Russ, W.: Geschichte der Pädagogik. Bad Heilbrunn 1965.
- Sander, A.: Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Berlin 1969.
- Senator für Schulwesen in Berlin: Arbeitsgrundlage – Fach Arbeitslehre, 7.–9. Klasse. Berlin 1970.
- Siepmann, K.E.: Erdkunde, Politische Bildung, Geschichte – oder „Social Studies“? Zeit. Heilpäd. 1971.
- Solarová, S.: Gegenstand, Ziele und Möglichkeiten der Rehabilitation in sonderpädagogischer Hinsicht. Z. Heilpäd. 1969.

- Therapie und Erziehung im Aufgabenfeld des Sonderpädagogen. Sonderpädagogik 1971.
- Mehrfachbehinderte – Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 52. Sonderpädagogik 5. Stuttgart 1975.
- Solarová, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte. Kinder und Jugendliche. Berlin 1976².
- Sozialhilfe – Selbsthilfe Körperbehinderter e.V.: Leben und Weg. Zeitschrift der Begegnung und Integration der Behinderten. Krautheim/Jagst.
- Specht, K.G.: Materialien zur beruflichen Integration behinderter Jugendlicher. Kurzfassung einer empirischen Untersuchung des Ausbildungs- und Berufsverlaufs von Sonderschulabgängern aus den Jahren 1967 bis 1969. Institut für Freie Berufe an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg 1977.
- Spreng, H.: Zur Schulfähigkeit schwerstbehinderter Kinder. Phil.-Diss. München 1977.
- Schaible, H.: Kontroverse Legitimationsmodi des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 1976.
- Scheffler, G.: Umweltkunde, Sachkunde, Sozial- und Berufserziehung bei Lernbehinderten. Berlin 1969.
- Scherer, B.: s. v. Inhoven. In: Heese, G. und Wegener, H. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Berlin 1969³.
- Scherpner, H.: Theorie der Fürsorge. Göttingen 1962.
- Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. Th. Schulze und E. Weniger. 1. Bd.: Vorlesungen a.d.J. 1826. Düsseldorf/München 1957.
- Schlett, Chr.: . . . Krüppel sein dagegen sehr. Lebensbericht einer spastisch Gelähmten. Wuppertal-Barmen 1970.
- Schmeichel, M.: Die Schule für Körperbehinderte. Z. Heilpäd. 1973.
- Die Bestimmung der Sonderschulbedürftigkeit und ihre schulorganisatorischen Konsequenzen. In: Heese, G. und Reinartz, A.: Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik. Berlin 1974.
- Schmidt, M.H.: Klinisch-psychologische Grundlagen der Didaktik und Methodik bei Körperbehinderten mit und ohne frühkindliche Hirnschäden. In: Bläsing, W., Jansen, G.W., Schmidt, M.H. (Hrsg.): Die Körperbehindertenschule. Berlin 1972.
- Erarbeitung und Erprobung von Methoden zum Training reduzierter Intelligenzfunktionen bei Kindern mit schweren Körperbehinderungen, insbesondere Cerebralparesen. In: Forschungsgemeinschaft „Das körperbehinderte Kind“ e.V.: Information 1965–1975. Arbeitsbericht anlässlich des 10-jährigen Bestehens. Köln 1975.
- Differenzielle Validität und Intelligenzdiagnostik bei Körperbehinderten. Sonderpädagogik 1976.
- Schönberger, F.: Teamprobleme bei der Förderung zerebral bewegungsgestörter Kinder und Jugendlicher. In: Heese, G. und Reinartz, A. (Hrsg.): Aktuelle Beiträge zur Körperbehindertenpädagogik. Berlin 1974.
- Körperbehinderungen – Ein Gutachten zur schulischen Situation körperbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission: Band 35. Sonderpädagogik 4. Stuttgart 1974.
- Mehrfach-Behinderungen bei Körperbehinderungen – Ansätze zu einer psychologischen Theorie. In: Solarova, S. (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche. Berlin 1976².
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Hauptschule. – Empfehlungen zur Arbeitslehre. Beschluß der Kultusministerkonferenz 1971. Bonn 1971.
- Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.3.1972. Nienburg o.J.
- Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr. Beschluß der Kultusmini-

- sterkonferenz vom 6.9.1973. In: Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung: Informationen. Berlin 1973.
- Empfehlung zur beruflichen Bildung Behinderter und zur Errichtung länderübergreifender beruflicher Schulen für Behinderte. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6.2.1975. In: Bundesanstalt für Arbeit: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste. Nürnberg 1975.
- Steinhausen, H.-C./Wefers, D.: Körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Empirische Untersuchung zur Psychologie der Körperbehinderung. Weinheim 1977.
- Stiftung Rehabilitation: Informationsdienst für Fachkräfte der Rehabilitation. Heidelberg 1977.
- Stötzner, E.H.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Vollständiger Nachdruck der Originalausgabe von 1864, besorgt von G. Heese. Berlin 1963.
- Stolze, H.: Körperbehinderte Mädchen im Beruf. Untersuchung zur Frage der Berufsfindung und Berufsausbildung körperbehinderter Mädchen. Examensarbeit. Dortmund 1968.
- Stoof, F.: Überlegungen zur Auswahl des Ausbildungsangebotes in Berufsbildungswerken für behinderte Jugendliche. In: Die Rehabilitation 1976.
- Stratmann, K.: Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung. In: Neue Sammlung 1973.
- Stuffer, G.: Arbeit und Berufsbildung Geistigbehinderter. Empirische Untersuchung über Einstellungen von Mitarbeitern der Werkstätten für Behinderte und von Sonderpädagogen. Phil.-Diss. München 1975.
- Vater, W. und Diebold, F.: Rehabilitationsmodell für Hör-Sprachbehinderte mit zusätzlichen Schädigungen. Sonderpädagogik 1973.
- Verband Deutscher Sonderschulen: Berufliche Bildung behinderter Jugendlicher. Z. Heilpäd. 1975.
- Vetter, K.F.: Rehabilitation durch Arbeitslehre. Z. Heilpäd. 1971.
- Arbeitslehre: Hinführung zur Arbeitswelt oder Polytechnik? Z. Heilpäd. 1972.
 - Zwölf Jahre Arbeitslehre-Diskussion. Welchen Beitrag leistete die Sonderpädagogik? Z. Heilpäd. 1976.
 - Arbeitslehre/Polytechnik für Behinderte. Gießen/Lollar, 1975.
 - Beiträge zur Aufklärung über die Arbeitswelt für Lernbehinderte durch Arbeitslehre. Rheinstetten 1977.
- Vetter, K.F. (Hrsg.): Polytechnischer Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Berlin 1973.
- Weber, N.H.: Arbeitslehre und Berufsgrundbildung. Analyse der Lernziele und Themenschwerpunkte des vorberuflichen Unterrichts im Hinblick auf die curriculare Gestaltung der Berufsgrundbildung. Hannover 1974.
- Weber, M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Bd. I. Tübingen 1922.
- Weber, W.: Berufsfindung bei schwerbehinderten Jugendlichen aus der Sicht des Arbeitsmediziners. In: Stiftung Rehabilitation. Informationsdienst für Fachkräfte der Rehabilitation. Heidelberg 1976.
- Weisgerber, B. u. a.: Unsere Sprache. Sprachbuch für die Hauptschule. 6. Schuljahr. Bochum 1969.
- Westphal, E.: Lebensprobleme und Daseinstechniken lernbehinderter Schüler – Eine Herausforderung an die Didaktik. Z. Heilpäd. 1976.
- Wiemann, G.: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung. Hannover 1974.
- Wilken, E.: Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom. Berlin 1973.
- Wilken, U.: Berufsschulung für Behinderte – Schon in der Schule? Die Arbeitslehre 1972.

- Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt bei körper- und lernbehinderten Sonderschülern. Berlin 1972.
 - Arbeitslehre bei mehrfachbehinderten Sonderschülern. Die Arbeitslehre 1973.
- Wokeck, E.: Die Erkundung der heimatlichen Arbeits- und Wirtschaftswelt. In: Brübach, K. (Hrsg.): Hinführung zur Arbeits-, Wirtschafts- und Sozialwelt. Hannover 1970.
- Wölfert, E.: Zu einem Konzept der Spielförderung körperbehinderter Kinder im Einschulungsalter. Z. Heilpäd. 1977.
- Wolfgang, H.: Berufsbildung bei Körperbehinderten. In: Bach, H. et al.: Berufsbildung behinderter Jugendlicher. Bonn-Bad Godesberg 1971.
- Zur Organisation und Struktur der Schule für Körperbehinderte. In: Wolfgang, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
 - Zur Problematik der Umweltbeziehungen zerebral bewegungsgestörter Kinder. In: Wolfgang, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.
- Wolfgang, H. und Begemann, E. (Hrsg.): Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule. Berlin 1971.

Sachregister

- Allgemeinbildung 13 ff, 16, 19, 21 f, 26
52, 45, 53f, 94, 96
Anschauung 12, 27, 86 ff, 89, 94
Anthropologie 40 f, 47, 50, 70 f, 79,
101, 113
Arbeit 9, 41, 62, 64, 112, 114, 117 ff, 125
Arbeitserziehung 113 ff
Arbeitsfähigkeit 112
Arbeitskraft minderere Güte 138
Arbeitslehre 15, 20 ff, 35, 40 ff, 46, 49 ff,
55, 59, 64, 69 f, 80, 115, 117
Arbeitslosigkeit 13, 61, 64, 67, 95, 138
Arbeitsschule 15, 26
Assimilation 88
- Begabung 75, 90 f, 95 f, 99
Behindertenandragogik 75
behindertengerechte Arbeitsplätze 37
Berufs-
 ausbildung 66, 140, 149
 bildung 13 f, 16, 19, 26, 118
 bildungswerke 103, 140, 150
 entscheidung 21, 53, 146
 feld 17, 22, 53
 findung 28, 38, 52, 55 ff, 111, 139
 grundbildung 19, 57
 möglichkeiten 117, 151
 orientierung 14, 17, 21 ff, 24, 58, 66
 pädagogik 66, 151
 rollen 117
 vorbereitung 17, 28, 66
 vorbereitungsjahr 109
 wahl 21 ff, 28, 43, 137
 wahlunterricht 24, 58 ff, 66
 wunscherziehung 58 ff, 110 ff, 117 f,
 120, 124, 136 ff, 140, 146
- Betätigungsbeziehung 82 ff, 86, 123
Betriebserkundung 36, 43, 53, 137 f, 141 f
Betriebspraktikum 38, 53, 112, 138, 142 ff
Bildung 12, 14, 26, 67, 72, 75, 97
Bundesanstalt für Arbeit 22 ff, 38, 43 f,
58, 150
- Camphill-Bewegung 114, 128
caritativ 42, 70 f, 72, 79, 133, 136, 140
causa aitiologica 72
- deduktiv 44, 84, 89
Deprivation 59
- Didaktik 14, 49, 55, 75 ff, 78, 80, 82 ff,
92 ff, 98 ff, 110, 120 ff
didaktisches Zentrum 16 ff, 52 f, 55
Diplom-Sozial-Pädagoge 73
Dogmatisierungstendenzen 19, 42 f
- Elementarbildung 67
Elite 30, 103
Eltern 70 f, 110, 112, 118 f, 125, 130,
134, 137
emanzipatorische Behindertenarbeit 41,
62, 66, 72, 89, 91, 109
Entfremdung 10, 64 f, 68, 70
Entscholastisierung 11, 56, 111
entwicklungsbegleitend 92 f
entwicklungsgemäß 92 f
entwicklungsorientiert 92 f
Erfahrung 12, 44, 56, 67, 69, 81 ff,
94, 124
Erwachsenenbildung 118
Erwerbsfähigkeit 27, 30
Erziehung 12, 73, 76 f
Erziehungswissenschaftlichkeit 77 ff
Euthanasie 31, 62, 64
exemplarisches Lernen 96 f
Existenzfähigkeit 30
existentiell 40
Existenzminimum 65, 67, 70, 75, 127
existentieller Bezug 40, 78, 79 f, 84
explorative Aktivität 82 ff, 92
Extigration 62, 68, 101 f, 138
- Fachlehrer 76
Fernsehen 86
Freizeit 9, 10, 13, 30, 32, 33 f, 39, 42, 50,
62 f, 67, 95, 120, 126 – 129, 131, 134
- ganzheitlich-integrativer Unterricht 92 ff
Gartenarbeit 28, 34
Geburtenrückgang 106
Gesamtschule 18 ff
Geschichte 26 ff, 103, 135 f
Grundgesetz 23
- handlungs-
 bezogen 65, 80, 83, 87, 89, 91, 98 f, 121
 motivierend 69, 80, 82, 89, 91, 92
 orientierend 69, 80, 82, 89, 92
 befähigend 69, 80, 82, 89, 92

- Handlungskompetenz 76, 83 f
 Hauswirtschaftsunterricht 67 f, 128
 Heilpädagogik 27, 105
 Heim 105, 107, 109
 Hinführung zur Arbeitswelt 32, 53, 61, 66
 Hilfebedürftigkeit 30, 73, 75, 125
 Hobby 13, 67, 127
 Humanisierung 63, 70, 97, 118

 Identifikation 68
 Identität 10, 41, 78, 140
 Imitation 117
 induktiv 44, 55, 69, 84 f
 Industrie 9 f
 Industrieschule 15, 26
 Integration 36, 41, 68 ff, 71, 94, 101, 106, 110 f, 112, 135, 138, 141, 151
 Intelligenz 39, 48, 82, 85, 93
 Intelligenzentwicklungshemmung 47 f, 82 f, 87 ff, 107
 Interessen 75, 78, 86, 91, 99
 Isolierung 68

 Kapitalismuskritik 112, 115, 117
 Klassenlehrer 76, 141
 Könnensformen und Leistungsmöglichkeiten 56, 58, 83, 110 f, 120, 139
 kognitive Deviationen 47 f, 85
 Körperbehindertenpädagogik 37 ff, 46 ff, 49 f, 54 ff, 59, 61 f, 63, 65 f, 72 ff, 79, 84, 86 f, 92, 94, 96, 99, 110
 Körperbehindertenschule 48 f, 75, 92, 95, 99 ff, 102 ff
 Körperbehinderung 36, 47 f, 58 f, 72 f, 82, 86 ff, 103, 116
 Kompetenz 13, 14, 44, 66 f, 72, 75, 78 ff
 Konkurrenzfähigkeit 30, 60
 Konsumption 9 f, 67 ff, 86
 Konsumverzicht 68 f
 Kooperation 19, 24, 76, 78 f, 80, 106, 108, 113, 121, 130
 Krisensituation 30
 kritische Sonderpädagogik 41, 66

 Lebensbrauchbarkeit 29 ff, 32, 95
 Lebenserfüllung 29 ff, 32, 41, 49, 95
 Lebensperspektiven 41, 59, 61, 109, 112, 118 ff, 140
 Lebensqualität 10, 97, 127
 Lebensrelevanz 75 f, 80, 120
 Lehrvorbereitung 9, 11, 26 ff, 31, 66
 Lehrerbildung 13, 31, 32, 41 f, 47, 76 ff, 79 f, 90, 93, 107, 141

 Lehrpläne 32 ff, 66
 Leistung 58, 63, 64, 112
 Leistungsbereitschaft 70, 91, 140
 Leistungsehrgeiz 80
 Leistungsfähigkeit 70, 90
 Leistungsverweigerung 140
 Lernbasis 85 ff, 89
 Lernbedingungen 80, 110
 Lernbedürfnisse 75, 78, 86, 90
 Lernbehinderung bei Körperbehinderung 47 f, 55, 65 f, 70, 83 ff, 94 f, 103, 107 f, 147
 Lernbehindertenpädagogik 84 f
 Lernerfordernisse 66, 75, 78, 86
 Lernfähigkeit 47, 78, 83, 118
 Lernverhalten 48, 80 ff, 86, 90, 91

 manipulieren 87 ff, 91
 materielle Selbstbesorgung 67, 127 f
 Mehrfachbehinderung 35, 39, 85 f, 103, 126
 Methodik 55, 63 f, 69, 75, 80 ff, 86 f, 92 f, 94, 120 f
 Mindervertigkeitsgefühl 58 f, 62, 87
 Minimalpädagogik 54, 65, 70, 72, 90, 95, 100, 148
 Mobilität 56
 Motivation 90 f, 98

 nachgehende Fürsorge 28, 30, 74
 Nationalsozialismus 29, 30 f
 Nichtbeschäftigung 61, 67, 140

 offensive Behindertenpädagogik 6, 8, 72 ff, 79, 91 ff, 96, 99 ff, 110, 133, 138
 originale Begegnung 89 ff,

 Pädagoge 13, 31, 32, 41 f, 67, 76 f, 79 f, 90, 107, 117, 121, 140
 Partizipation 68, 73, 109, 115
 Polytechnik 9, 15, 19, 42, 69, 90
 Produktion 10, 68
 Projekt 120 ff
 Propädeutik 32, 58, 95, 130
 protektive Pädagogik 42, 95, 100
 psychische Stabilität 58 ff, 63, 69, 80, 83, 87, 96, 102, 110, 115, 136, 142, 146 f
 Psychohygiene 64, 76, 90, 137, 143

 Qualifikation
 -extrafunktionale 76, 118, 127

 reedukativ 92
 Recht auf Arbeit 37, 61, 137, 138

- reflexionsbezogen 121, 132
- Rehabilitation 71, 72, 73 ff, 102
- rehabilitative Pädagogik 5, 8, 26, 36, 48, 71 f, 72 f, 74 f, 115
- Rehabilitationsteam 73 f, 75 ff, 79 f, 115, 121, 150
- Rehabilitierung 73
- Reformpädagogik 15
- Reife 57
- Religion 40, 62, 112, 125, 134 f
- Reparation 72, 73
- Richtlinien 32 ff
- Selbstvertrauen 37, 41, 58 ff, 62 f, 87, 115, 143
- Selbsttätigkeit 80, 83 f, 86 f, 93, 112, 121
- Sexualität 40, 51, 128
- social-service-club 139
- Sonderpädagogik 26, 102
- Sonderschulbedürftigkeit 26, 104
- sozialistische Erziehung 112 f
- Sozialpädagogik 64 f, 70, 73 f, 101, 112, 127, 128, 138
- Sozialrückständigkeit 64 f, 70, 73, 112, 138
- Spezialisierung 12 ff, 21 f, 55, 94 f, 96
- Spiel 114, 117
- Sprachkompetenz 123 f
- Schlüsselqualifikation 96 f, 98, 102 f, 111, 115, 124, 139, 142 f
- Schulmüdigkeit 122
- Schulorganisation 100 ff
- Schulzeitverlängerung 27, 54, 148
- Startberuf 56 f
- Tätigkeit 37 f, 64, 66, 69 f, 80, 112, 117 f, 124 f, 138
- Teilarbeit 54 f, 126, 118, 143
- Theorie mittlerer Reichweite 24, 65
- Therapie 38, 53, 76 f, 80, 93 f
- Toleranz 90 f
- Totalität des Erziehungs- und Bildungsauftrages 73, 95
- Transfer
 - behinderung 94
 - fähigkeit 122
- Traumberuf 57, 144
- Überforderung 81, 83
- Umweltbarrieren 12
- Unmittelbarkeit 80, 94
- Unterrichtsfach 78
- Unterrichtstag im Betrieb 142 f
- Unterrichtsstil 78 f
- Utilität 29, 47, 62, 70, 78, 112
- Verbalismus 11, 80, 82 f
- Verhaltensänderung 69
- Verhaltenssteuerung 37, 61, 63, 71, 86 f, 133, 136
- Vermeidungsverhalten 40 ff, 76, 117, 119, 125
- vorberufliche Erziehung 21 ff, 28, 32, 74, 109, 115, 120
- Waldorfpädagogik 114, 128
- Werbung 69
- Werkstatt für Behinderte 29, 67, 112, 128, 140, 149
- Werkunterricht 66 f, 128
- Wiedergutmachung 72 f
- wirtschaften 67
- Wirtschaftsbürger 67
- Wirtschaftslehre 67 ff, 128, 132 ff